POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI

Kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego

Założycielka: Prof. Dr. J. JOTEYKO

Wydawca odpowiedzialny w im. Związku Nauczycielstwa Polskiego
K. MAKUCH

Tom IV. № 4

Październik — Grudzień 1931 r.

SKŁAD GŁÓWNY W „NASZEJ KSIĘGARNI",
WARSZAWA, Ś-TO KRZYSKA 18,
do nabycia w Związku Naucz. Polskiego, Warszawa, Marszałkowska 123
i w innych księgarniach.

Treść numeru:

Rękopisy nadsyłane do redakcji powinny być pisane na maszynie lub pismem w całości łatwo czytelnem. *Redakcja nie będzie zamieszczała prac, nie odpowiadających temu warunkowi.*

Autorowie, życzący sobie zamówić odbitki swych prac, powinni to zaznaczyć w chwili druku. Każda odbitka musi być zaopatrzona napisem: Odbitka z kwartalnika *Polskie Archiwum Psychologji,* tom..... rok..... Nr....,, Warszawa.

Prace do druku, egzemplarze wymienne i książki do sprawozdań należy nadsyłać pod adresem redakcji.

ADRES REDAKCJI: PLAC TRZECH KRZYŻY 8, M. 25, TEL. 9-60-65.

ADRES ADMINISTRACJI: UL. MARSZAŁKOWSKA 123, TEL. 269 - 08.

KONTO P. K. O. 13.951.

Prenumerata roczna 10 zł.

Cena pojedyńczego numeru 2 zł. 50 gr.

Tom IV Warszawa, październik—grudzień 1931 № 4

Polskie Archiwum Psychologji

kwartalnik założony przez prof. dr. J. JOTEYKO, poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Komitet Redakcyjny: STEFAN BALEY, MARJA GRZEGORZEWSKA I JAKÓB SEGAŁ

Wydawca odpowiedzialny w imieniu Związku Naucz. Polskiego K. Makuch.

Redakcja: Plac 3 Krzyży 8, m. 25, tel. 9-60-65.
Administracja: ul. Marszałkowska 123, tel. 205-88 i 269-08.
Konto P. K. O. 13.951.

JANINA BUDKIEWICZ

Serje testów rękodzielniczych Pracowni Psychotechnicznej Miejskiej w Warszawie[1]).

(Z Pracowni Psychotechnicznej przy Sekcji Higjeny Szkolnej Wydz. Zdrowia Publicznego Mag. m. st. Warszawy. Kierownik prof. dr. Stefan Baley).

Na podstawie odczytu, wygłoszonego w Polskiem Towarzystwie Psychotechnicznem w lutym 1931 roku.

W roku szkolnym 1928/29 Miejska Pracownia Psychotechniczna w Warszawie zwróciła, z inicjatywy kierownika jej profesora *St. Baleya,* pilniejszą uwagę na zawody, do których przysposabiane są dziewczęta w miejskich szkołach rękodzielniczych. Z zawodów tych należy wymienić przedewszystkiem: krawiectwo, bieliźniarstwo, hafciarstwo, a następnie: koronkarstwo, tkactwo i kilimkarstwo. Dokładniejsze zajęcie się wymienionemi zawodami polegało po 1-e na zwiedzaniu szkół rękodzielniczych przez psychologów pracowni, po 2-e na przeszkalaniu zawodowem psycho-

[1]) Artykuł ten ma charakter nieco specjalny i mniej interesować będzie tych, którzy nie zajmują się zawodowo psychotechniką. Redakcja umieszcza go jednak ze względu na podane w nim pomysły nowych prób testowych, z których część mieć może ogólniejsze znaczenie. *(Przyp. Red.).*

logów (na wiosnę 1929 r. prof. *Baley* zorganizował w pracowni lekcje koronkarstwa), po 3-e na opracowaniu trzech seryj testów. Pierwsza serja przeznaczona jest do badania uczenic działu krawieckiego, druga — bieliźniarskiego, trzecia — hafciarskiego. Serje te, opracowane w roku szkolnym 1929/30, stosujemy dotychczas z nieznacznemi tylko naogół zmianami. Nie sądzimy bynajmniej, ażeby serje nasze były kompletne i w szczegółach wykończone, mimo to jednak, a może raczej — właśnie dlatego — chcemy poddać je krytyce osób pracujących na polu psychologji stosowanej. Układając powyższe serje, nie opieraliśmy się, ściśle biorąc, na żadnym ze znanych nam psychogramów zawodowych. Próbowaliśmy sami przeprowadzić coś w rodzaju analizy teoretycznej każdego z wymienionych trzech zawodów. Wynikiem tej analizy było nie tyle opracowanie psychogramów w jakiejś bardziej wykończonej formie, ile raczej wyodrębnienie dyspozycyj ważnych dla każdego z opracowywanych przez nas zawodów.

Rzecz jasna, iż zestawienie dyspozycyj tych musi znaleźć się w niniejszej pracy, jako wstęp, uzasadniający dobór testów w każdej serji. Zanim jednak zestawienie to podać będę mogła, i zanim przejść będę mogła do właściwego tematu, zatrzymać się muszę cokolwiek dłużej nad wyjaśnieniem kilku kwestyj, dotyczących ogólnych zasad budowy psychogramów oraz wprowadzonego tu przeze mnie przed chwilą pojęcia dyspozycyj ważnych. Zaczniemy od tej drugiej sprawy. Terminy takie jak: „dyspozycje ważne" i „dyspozycje ważniejsze" są często używane w potocznej pracy psychotechnicznej. O co to jednak chodzi? Spróbujmy najpierw wyłuskać znaczenie pierwszego z tych terminów. Wydaje mi się, iż przez dyspozycje ważne dla danego zawodu rozumie się zazwyczaj dyspozycje, będące warunkiem koniecznym wykonywania danej pracy zawodowej, albo wykonanie to ułatwiające. Wtedy, gdy zawodoznawcy odróżniają w swych psychogramach dyspozycje konieczne i pożądane dla danego zawodu, nie mają, jak mi się zdaje, nic innego na myśli, jak dyspozycje, będące warunkiem niezbędnym wykonywania jakiejś pracy zawodowej i dyspozycje, które wykonanie to tylko ułatwiają. Jeżeli np. w odniesieniu do zawodu krawcowej weźmiemy pod uwagę taką dyspozycję, jak wyobraźnia przestrzenna, to wydaje się, iż słaby jej rozwój uniemożliwia pracę w tym zawodzie, rzecz jasna, o ile dana jednostka nie potrafi braku tego jakoś sobie skompensować. Wyższy od słabego poziom inteligencji gnostycznej nie będzie dla zawodu krawcowej konieczny, będzie jednak pożądany, natomiast całkowicie obojętne będą dlań takie dyspozycje, jak np. wyobraźnia literacka, zdolność odróżniania wysokości tonów, czy jakości węchowych i t. d. Zdaję sobie sprawę, że pojęcie dyspozycji ułatwiającej wykonywanie pracy zawodowej

nie jest pod względem logicznym zupełnie ścisłe, jednakże subtelniejszej jego analizy przeprowadzać już tutaj nie będę.

Wyróżniając wśród dyspozycyj ważnych dyspozycje konieczne i pożądane, mówi się często, iż pierwsze są ważniejsze od drugich. To odróżnienie dyspozycyj ważniejszych i mniej ważnych może być przeprowadzane i w innem jeszcze znaczeniu. Często mówiąc o dwóch dyspozycjach koniecznych czy też o dwóch dyspozycjach pożądanych, iż jedna z nich jest ważniejsza od drugiej dla danego zawodu, przeprowadza się to stopniowanie na podstawie ich minimalnego poziomu. Mówiąc zatem w powyższem znaczeniu, iż dyspozycja X jest ważniejsza dla zawodu Z od dyspozycji Y, ma się właściwie na myśli tyle co: „minimalny poziom dyspozycji X dla zawodu Z jest wyższy od minimalnego poziomu dyspozycji Y".

Przeprowadzając w pracowni naszej analizę każdego z wymienionych trzech zawodów, próbowaliśmy przedewszystkiem wyszukać dla każdego z nich dyspozycje ważne, nie rozważając zupełnie kwestji ich poziomu. Jednakże i w tych wypadkach, gdy chodzi tylko o wyszczególnienie cech ważnych, a kwestja ich poziomu nie stanowi przedmiotu specjalnych badań, z koniecznością przyjmuje się pewne założenie, które właśnie poziomu uzdolnień dotyczy. A mianowicie, w każdym wypadku, w odniesieniu do dyspozycyj ważnych dla danego zawodu, przyjąć się musi, iż dyspozycja ważna nie może się znajdować na wyraźnie słabym poziomie. Przyjmując to założenie, liczyć się trzeba niewątpliwie z możliwością kompensacji słabo rozwiniętych dyspozycyj, nawet koniecznych dla danego zawodu, przez inne, o ile te znajdują się na poziomie wyższym od przeciętnego. W pewnych zatem specjalnych wypadkach, w odniesieniu do niektórych jednostek, założenie, przed chwilą przytoczone, może tracić swą wagę, z tego jednak nie wynika, aby traciło ono swe znaczenie dla budowy psychogramów zawodowych. Pełny i celowy psychogram zawodowy powinien nietylko podawać wykaz dyspozycyj koniecznych i pożądanych dla danego zawodu, lecz również określać ich poziom. Kwestja określania poziomu wymaga pewnych wyjaśnień. W psychogramach zawodowych przeważnie określany bywa poziom różnych dyspozycyj zawodowych, niema jednak zazwyczaj mowy o tem, jakiej wartości pracownik ma odpowiadać tym ramom: bardzo dobry, dobry czy też tylko przeciętny. A to nie jest sprawą obojętną. Wydaje mi się, iż dla celów poradnictwa, jak również i dla celów selekcji szkolnej, najważniejsze jest wyznaczenie minimum uzdolnień, czyli tego ich poziomu, przy którym nie można jeszcze w sposób stanowczy odradzić dziecku obranego przez nie zawodu. Pogląd, który w tej chwili wypowiadam, jest niejako syntezą zagadnień niejednokrotnie rozważanych w naszej pracowni wtedy, gdy zastanawiamy się nad graniczną wysokością percentyl z różnych zakresów, nie uprawniającą nas

jeszcze do odradzania dziecku zgłoszonego przez nie zawodu, względnie kierunku dalszego kształcenia się.

Sprawdzenie dla każdego zawodu wykazu cech ważnych oraz uzasadnione wyznaczenie minimum ich poziomu wymagałoby badań psychotechnicznych, ankiet i t. d., przeprowadzonych na szeroką skalę zarówno wśród pracowników różnych zawodów, jak i w szkołach zawodowych. Na to jednak nie stać nas, przynajmniej w chwili obecnej. Musielibyśmy zatem bądź to zrezygnować teraz zupełnie z wszelkich prób w tym kierunku, bądź też spróbować minimum to określić prowizorycznie. W pracy mojej obieram tę drugą drogę. Wyniki przeprowadzonych w pracowni naszej dyskusyj i analiz, odnoszących się do wyżej wymienionych trzech zawodów kobiecych spróbuję ująć prowizorycznie w schemat psychogramów minimalnych. Przy wyznaczaniu minimum poziomu każdej dyspozycji ważnej kierowałam się po trochu intuicją, po trochu doświadczeniem, zdobywanem w czasie codziennych mych zajęć w pracowni, a wreszcie uwagami, jakie w sposób luźny rzucały na konferencjach panie dyrektorki i nauczycielki badanych przez nas szkół rękodzielniczych. A więc podane niżej w psychogramach określenia poziomów wyrosły przedewszystkiem na tle badań psychotechnicznych i obserwacyj, przeprowadzanych nad dziećmi 14-o—16-o letniemi. Przeniesienie doświadczeń, na tej drodze zdobytych, na dorosłych odbyć się może tylko przy pewnem założeniu, które zrobiłam, a które zresztą tkwić musi u podstawy wszelkich badań prognostycznych nad młodzieżą. A mianowicie: Dzieci (14-o—16-o letnie) danej zbiorowości rozwijają się, poza nielicznemi wyjątkami, mniejwięcej równolegle, o ile są kształcone mniejwięcej na tym samym poziomie i w zbliżonem tempie, czyli, naogół biorąc, zdolne dzieci stają się zdolnymi dorosłymi, przeciętnie uzdolnione — przeciętnie uzdolnionymi i t. d. Gdyby to założenie nie było w znacznej mierze, to zn. poza nielicznemi wyjątkami, prawdziwe, wówczas wszelkie poradnictwo zawodowe i prognostyczne badanie uzdolnień młodzieży nie miałoby właściwie sensu. Fakt istnienia pewnych niespodzianek w rozwoju psychicznym niektórych jednostek nie wystarcza jeszcze do tego, aby kwestjonować wartość przytoczonego założenia, a więc zarazem i wartość badań prognostycznych nad młodzieżą. Fakt ten, podobnie zresztą, jak i fakt kompensacji uzdolnień, powinien natomiast ostrzegać psychotechnika przed zbyt pochopnem wydawaniem orzeczeń, zwłaszcza negatywnych, oraz przed zbyt rygorystycznem stosowaniem ustalonych schematów. W pracowni naszej każdy psychogram zawodowy jest traktowany tylko jako wytyczna w badaniu i nigdy nie stanowi on dla nas ram, poza które żadne wychylenia nie są dopuszczalne.

Na tem kończę uwagi, dotyczące niektórych ogólnych zasad budowy psychogramów, przeznaczonych przedewszystkiem dla celów poradnictwa zawodowego lub selekcji szkolnej.

Przechodząc obecnie do przedstawienia psychogramów krawcowej, bieliźniarki i hafciarki, wyjaśnić muszę dwie jeszcze sprawy: 1-o. Psychogramy te dotyczą pracownic nie wyspecjalizowanych w jakimś jednym dziale danego zawodu. Działy specjalne, a więc np. krojczyni czy spódniczarka w zawodzie krawieckim wymagałyby psychogramów specjalnych. 2-o. Stosowane w pracowni naszej słowne oceny poziomów uzdolnień odpowiadają następującym percentylom: najwyższe percentyle do 90 włącznie odpowiadają ocenie „bardzo dobrze", percentyle od 89 do 70 włącznie — ocenie „dobrze", percentyle od 69 do 60 włącznie — ocenie „wyżej średniej", percentyle od 59 do 40 włącznie — ocenie „średnio", percentyle od 39 do 30 włącznie — ocenie „niżej średniej", percentyle od 29 do 10 włącznie — ocenie „słabo", percentyle poniżej 10 — ocenie „bardzo słabo".

PSYCHOGRAMY.

Krawcowa.

Inteligencja praktyczna — poziom niżej średni konieczny.

Inteligencja gnostyczna — poziom średni pożądany.

Wyobraźnia przestrzenna — poziom średni konieczny.

Miara wzrokowa (małych wielkości) — poziom niżej średni konieczny.

Spostrzegawczość w zakresie form, barw i stosunków przestrzennych — poziom średni konieczny.

Zdolność do koncentracji uwagi w pracy — poziom niżej średni konieczny.

Pamięć w zakresie form, barw i stosunków przestrzennych — poziom średni pożądany.

Poczucie harmonji barw — poziom średni konieczny.

Sprawność rysunkowa — poziom średni pożądany.

Szybkość ruchowa ręczna — poziom średni konieczny.

Precyzja ruchowa ręczna — poziom niżej średni konieczny.

Ponadto kracowa powinna być obdarzona t. zw. „poczuciem linji", pomysłowością, zdolnością trafnego doradzenia klijentce, łatwością obcowania z ludźmi, uprzejmością i cierpliwością, jednakże w stosunku do tych dyspozycyj trudno stosować jakieś wyznaczenia ilościowe.

B i e l i ź n i a r k a.

Inteligencja praktyczna — poziom niżej średni konieczny.
Inteligencja gnostyczna — poziom niżej średni pożądany.
Wyobraźnia przestrzenna — poziom niżej średni konieczny.
Miara wzrokowa (małych wielkości) — poziom średni konieczny.
Spostrzegawczość w zakresie form, barw i stosunków przestrzennych — poziom niżej średni konieczny.
Zdolność do koncentracji uwagi w pracy — poziom średni konieczny.
Zdolność do odtwarzania układów ruchowych — poziom średni konieczny.
Zdolność do ujmowania układów spoistych wzrokowych — poziom niżej średni konieczny.
Pamięć w zakresie form, barw i stosunków przestrzennych — poziom średni pożądany.
Zdolność do rysunku kompozycyjnego — poziom średni pożądany.
Poczucie harmonji barw — poziom średni pożądany.
Sprawność rysunkowa — poziom niżej średni konieczny.
Szybkość ruchowa ręczna — poziom średni konieczny.
Precyzja ruchowa ręczna — poziom średni konieczny.
Ponadto bieliźniarka powinna być staranna i systematyczna, posiadać zdolność doradzenia klijentce, łatwość obcowania z ludźmi, cierpliwość, jednakże cech tych ilościowo wyznaczyć nie można.

H a f c i a r k a.

Inteligencja praktyczna — poziom niżej średni pożądany.
Inteligencja gnostyczna — poziom niżej średni pożądany.
Zdolność do koncentracji uwagi w pracy — poziom średni konieczny.
Zdolność do ujmowania układów spoistych wzrokowych — poziom średni konieczny.
Zdolność do odtwarzania układów ruchowych — poziom średni konieczny.
Spostrzegawczość w zakresie form, barw i stosunków przestrzennych — poziom średni konieczny.
Pamięć form, barw i stosunków przestrzennych — poziom średni konieczny.
Zdolność do rysunku kompozycyjnego — poziom średni konieczny.

Poczucie harmonji barw — poziom średni konieczny.
Sprawność rysunkowa — poziom średni konieczny.
Szybkość ruchowa ręczna — poziom średni konieczny.
Precyzja ruchowa ręczna — poziom wyżej średni konieczny.

Ponadto hafciarka powinna być staranna, systematyczna i cierpliwa.

Psychogram odgrywa w codziennej pracy psychotechnika rolę programu badania, któremu powinien być przyporządkowany odpowiedni zespół testów. W odniesieniu do opracowanych przez pracownię zawodów, programy te są, jak widzimy, bardzo obszerne. Całkowite ich wyczerpanie wymagałoby kilkodniowych badań i to niewątpliwie zapomocą bogatszych seryj testów aniżeli nasze. Jednakże należy zdać sobie sprawę zarówno z tego, że rozkład zajęć w szkołach rękodzielniczych nie pozwala, przynajmniej obecnie, na kilkakrotne badanie każdej dziewczynki, jak i z tego, że skompletowanie odpowiednich testów zawodowych jest sprawą trudną, wymagającą długiego nieraz czasu, w ciągu którego należy uzupełniać braki oraz weryfikować dotychczasowe pomysły. To też czas, który obecnie szkoły mogą przeznaczyć na badanie każdej uczenicy oraz czas, którego wymaga uzupełnianie seryj, tłumaczą poniekąd większość luk, które dotychczas w nich istnieją, a konieczność weryfikacji nietylko praktycznej lecz i teoretycznej wyjaśnia powody, które skłaniają pracownię do opisu stosowanych przez nią testów rękodzielniczych.

Wszystkie trzy zespoły testów rękodzielniczych mają pewne wspólne i charakterystyczne dla nich cechy. Cechy te są w znacznej mierze wynikiem tendencyj, które kierowały pracownią przy budowie seryj. Usiłowaliśmy przedewszystkiem do seryj naszych włączać t. zw. próby zawodowe to zn. próby, mające ściślejszy związek z rodzajem wykonywanej w zawodzie pracy oraz z materjałem, nad którym uczenice będą, jako zawodowczynie, pracowały. Ponieważ jednak większość testów tych pracownia stosowała po raz pierwszy do badań i wskutek tego nie mogła dostatecznie pewnie ocenić ich wartości oraz, ponieważ sądziliśmy, że i słuszność wyżej przytoczonej tendencji wymagałaby również pewnej weryfikacji, przeto wprowadziliśmy do seryj naszych, na okres próbny, obok testów zawodowych cały szereg testów niezawodowych, stosowanych już uprzednio przez pracownię do badania dzieci 7-ego oddziału szkoły powszechnej. Wśród testów przez nas stosowanych niektóre mają charakter t. zw. prób pracy. Wiele z prób tego typu można, jak wiemy, oceniać tylko jakościowo. To też ocena jakościowa odgrywa w pracowni naszej dość dużą rolę w opracowywaniu wyników badania uczenic szkół rękodzielniczych.

Znaczna liczba testów zawodowych, prób pracy oraz testów, ocenianych jakościowo stanowi przeto trzy najważniejsze cechy, któremi charakteryzują się opracowane przez pracownię zespoły testów rękodzielniczych.

W celu ułatwienia orjentacji w zespołach tych podaję je niżej (na str. 228—230) w formie wykazu. Wykaz ten obejmuje oddzielnie rok szkolny 1929/30 i 1930/31, co pozwala prześledzić wszelkie zmiany, jakie w ciągu tego okresu zostały wprowadzone do naszych seryj. Zestawienie w jednym wykazie wszystkich 3-ech seryj unaocznia wszystkie różnice, jakie między niemi zachodzą. Testy, wchodzące w skład seryj, próbowaliśmy, jak widać, pogrupować zależnie od badanych za ich pomocą dyspozycyj. Zaznaczyć jednak należy, że niektóre testy z trudem tylko dały się wtłoczyć do pewnych grup i jedynie na drodze eliminacji innych, mniej jeszcze odpowiednich, tam się znalazły.

Wykaz testów, stosowanych przez M. P. P. w latach szkolnych 1929/30 i 1930/31 do badania uczenic szkół rękodzielniczych.

KRAWCOWE Rok szkolny		BIELIŹNIARKI Rok szkolny		HAFCIARKI Rok szkolny	
1929/30	1930/31	1929/30	1930/31	1929/30	1930/31
Badanie inteligencji gnostycznej					
Testy Pracowni	Testy pracowni lub (Arkusz IV + przysłowia Claparéde'a+streszczenie tekstu)	Testy Pracowni	Testy pracowni lub- (Arkusz IV + przysłowia Claparède'a+streszczenie tekstu)	Testy Pracowni	Testy pracowni lub (Arkusz IV + przysłowia Claparède'a+streszczenie tekstu)
Badanie inteligencji praktycznej					
Suwak (Heidera)	Suwak (Heidera)	—	Suwak (Heidera)	Suwak (Heidera)	Suwak (Heidera)
Wykreślanie △	Wykreślanie △	Wykreślanie △	Wykreślanie △	Wykreślanie △	Wykreślanie △
Peleryna	Deszczułki Schulza	—	Deszczułki Schulza	—	Deszczułki Schulza
Sześcian barwny	Sześcian barwny	Sześcian baıwny	—	Sześcian barwny	—
Badanie spostrzegawczości					
—	Opis obrazka	—	Opis obrazka	—	Opis obrazka
Porównanie rys. przedm.	Porównanie rys. przedm.	Porównanie rys. przedm.	Porównanie rys. przedm.	Porównanie rys. przedm.	Porównanie rys. przedm.
Porównanie rys. 2 sukien	Porównanie rys. 2 sukien	—	Porównanie rys. 2 sukien	—	Porównanie rys. 2 sukien
Przyporządkowanie 2 widoków sukien	Przyporządkowanie 2 widoków sukien	—	—	—	—

Badanie wyobraźni przestrzennej					
Testy: Yerkes'a Rybakowa Skład. patronu sukni	Testy: Yerkes'a Rybakowa Skład. patronu sukni	Testy: Yerkes'a Rybakowa Skład. patronu sukni	Testy: Yerkes'a Rybakowa Skład. patronu sukni	Testy: Yerkes'a Rybakowa —	Testy: Yerkes'a Rybakowa —
Badanie miary wzrokowej					
Odcięcie na linji 1/2, 1/3, 1/4, 1/5 Wyznaczanie środka koła	Odcięcie na linji 1/2 — Wyznaczanie środka koła	Odcięcie na linji 1/2, 1/3, 1/4, 1/5 Wyznaczanie środka koła	Odcięcie na linji 1/2 — Wyznaczanie środka koła	Odcięcie na linji 1/2, 1/3, 1/4, 1/5 Wyznaczanie środka koła	Odcięcie na linji 1/2 — Wyznaczanie środka koła
Badanie skupienia uwagi w pracy					
Test Bourdona	—	Test Bourdona	—	Test Bourdona	—
—	Sortowanie blaszek	—	Sortowanie blaszek	—	Sortowanie blaszek
—	Kontynuowanie wzoru	—	Kontynuowanie wzoru	—	Kontynuowanie wzoru
Test liczbowy	—	Test liczbowy	—	Test liczbowy	—
Test substytucji	—	Test substytucji	—	Test substytucji	—
		Wyszywanie wzoru na kanwie	Kopjowanie wzoru na pap. mm.	Wyszywanie wzoru na kanwie	Kopjowanie wzoru na pap. mm.
Badanie przenośności uwagi					
Test Poppelreutera	—	Test Poppelreutera	—	Test Poppelreutera	—
Badanie uzdolnień rysunkowych i poczucia harmonji barw					
—	Kolorowanie wzoru	Kompozycja rys. bezbarwna	Kompozycja rys. bezbarwna	Kompozycja rys. bezbarwna	Kompozycja rys. bezbarwna
				Kopjowanie rysunku	—
					Kolorowanie wzoru
Badanie szybkości ruchów (rąk)					
Punktowanie lewą i prawą ręką (M. Whitley)	Punktowanie lewą i prawą ręką (M. Whitley)	Punktowanie lewą i prawą ręką (M. Whitley)	Punktowanie lewą i prawą ręką (M. Whitley)	Punktowanie lewą i prawą ręką (M. Whitley)	Punktowanie lewą i prawą ręką (M. Whitley)
Widełki (Roloff)	Widełki (Roloff)	Widełki (Roloff)	Widełki (Roloff)	Widełki (Roloff)	Widełki (Roloff)
Rozcinanie (Claparède)	Rozcinanie (Claparède)	Rozcinanie (Claparède)	Rozcinanie (Claparède)	Rozcinanie (Claparède)	Rozcinanie (Claparède)
Nawlekanie igieł (Baley)	Nawlekanie igieł (Baley)	Nawlekanie igieł (Baley)	Nawlekanie igieł (Baley)	Nawlekanie igieł (Baley)	Nawlekanie igieł (Baley)

Badanie precyzji ręcznej					
Wycinanie łamanej	—	Wycinanie łamanej	—	Wycinanie łamanej	—
Wycinanie medaljonu	—	Wycinanie medaljonu	Wycinanie medaljonu	Wycinanie medaljonu	Wycinanie medaljonu
Badanie syntetyczne pracy ręcznej					
—	—	—	Plecionki (Baley)	—	Plecionki (Baley)

Przystępując obecnie do omówienia poszczególnych testów naszych seryj, zastrzec się muszę zgóry, iż dłużej zatrzymywać się będę jedynie nad temi, które bądź to zostały obmyślone, względnie zmienione przez naszą pracownię, bądź też, jako mniej popularne, mogą nie być znane niektórym osobom, pracującym na terenie psychologji stosowanej.

Wśród testów, przeznaczonych do badania *inteligencji gnostycznej*, należy zatrzymać się dłużej jedynie nad testem „Streszczenia tekstu", odczytanego uczenicom w klasie. Z reguły do badań nad inteligencją gnostyczną pracownia miejska stosuje testy prof. *St. Baleya*. Jednakże w roku szkolnym 1930/31 ułożyliśmy na propozycję p. *Bratkowskiej*, dyrektorki I M. Sz. R. inny zespół testów, który zastosowaliśmy w wymienionej szkole. Na zespół ten składały się następujące, oddzielnie oceniane testy: przysłowia *Claparède'a*, arkusz IV testów prof. *Baleya* [1]), wreszcie wspomniane streszczenie tekstu. Tekst ten został opracowany przez p. *Stawską* dla innych celów. Ponieważ jednak czasu na opracowanie specjalnego tekstu nie było wiele, a ponadto tekst p.*Stawskiej* mógł się również nadać i do spełnienia roli testu inteligencji, przeto zdecydowaliśmy się wykorzystać go do tego celu. Tekst ten brzmi jak następuje:

Każde dziecko powinno się uczyć, a każdy dorosły człowiek powinien pracować. Praca nietylko daje możność zarobkowania, ale również i zadowolenie wewnętrzne i czyni z człowieka pożyteczną jednostkę w społeczeństwie.

Uczeń i uczenica jeszcze w czasie pobytu w szkole często zastanawiają się nad swoją przyszłością i myślą o wyborze zawodu. Jeden lubi majstrować, buduje sobie aparat radjowy i pragnie zostać elektrotechnikiem. Inna znowu marzy o zawodzie nauczycielskim — chciałaby sama, gdy dorośnie, wychowywać i uczyć inne dzieci. Myśli młodzież szkolna o zawodzie szofera, lotnika, ochroniarki, modystki.

Ale nie zawsze marzenia i pragnienia idą w parze ze zdolnościami i powołaniem człowieka; każdy zawód wymaga bowiem specjalnych uzdolnień i zalet. Szofer naprzykład musi być uważny i posiadać w wysokim stopniu przytomność umysłu, aby nie przejechać nieostrożnego przechodnia.

---

[1]) *St. Baley* „Testy inteligencji stosowane w miejskiej pracowni psychotechnicznej w Warszawie". Psychotechnika, 1929, Nr. 3 (XI), str. 5.

Nauczycielkę natomiast powinna cechować cierpliwość i łagodność, żądamy od niej przytem, ażeby potrafiła jasno i przystępnie tłumaczyć. I podobnie dzieje się w każdym innym rodzaju pracy.

Tylko wówczas praca człowieka będzie pożyteczna dla niego i dla innych, tylko wtedy da mu prawdziwe zadowolenie, jeżeli jego zdolności i usposobienie zgadzają się z wymaganiami obranego zawodu. Czy może dobrze wypełniać swoje obowiązki ekspedjentka, która jest niecierpliwa i swojem zachowaniem zniechęca kupujących; czy będzie należycie pracował murarz, któremu się kręci w głowie, gdy patrzy z wysokości?

Często bywa, że cecha niezbędna dla wykonywania pewnego zawodu nie ma znaczenia dla innego zajęcia. Krawcowa np. powinna posiadać gust i pomysłowość, bez czego telefonistka łatwo się obejdzie. Dzięki rozmaitości wymagań każdy prawie człowiek, który chce pracować, może znaleźć dla siebie odpowiednie zajęcie.

Dlatego też przed wyborem przyszłego zawodu uczeń powinien poddać się dokładnemu zbadaniu swoich zdolności umysłowych, usposobienia i stanu zdrowia. Na podstawie badania można ocenić, czy uczeń trafnie wybrał sobie rodzaj pracy. Jeżeli okaże się, że nie nadaje się on do obranego przez siebie zawodu, to wyniki badania pozwalają doradzić mu inne, bardziej odpowiednie dla niego zajęcie.

Zdolności same nie wystarczają jednak do tego, aby dana jednostka nadawała się do określonego zawodu. Jeżeli człowiek nie posiada wytrwałości i ochoty do pracy, to zdolności same nie na wiele się zdadzą. Cóż z tego, że dziewczynka posiada zręczność w palcach i umie układać i rysować wzory do haftu, jeżeli brak jej cierpliwości do nauki i zraża się do niej przy pierwszych trudnościach. Lecz bywa i odwrotnie: cierpliwość i silna wola przezwyciężają przeszkody i mogą nawet powetować brak większych uzdolnień. Iluż to ociemniałych potrafi wykonywać piękne roboty ręczne, chociaż nie mogą oni przytem dopomagać sobie wzrokiem.

Jasne jest jednak, że najlepszych wyników pracy można oczekiwać od tego, kto łączy w sobie zdolności z wytrwałością oraz zamiłowaniem.

Odczytanie powyższego tekstu poprzedzała następująca instrukcja:

„Przeczytam wam teraz pogadankę. Przysłuchujcie się jej uważnie, ponieważ następnie będziecie musiały ją streścić. Trzeba będzie podać najważniejsze myśli i, o ile możności, rozwijając te myśli, przytoczyć podane przykłady. Pamiętajcie jednak, iż głównie idzie o należyte uchwycenie myśli, zawartych w pogadance. Zaczniecie pisać dopiero wtedy, kiedy dam znak".

Tekst odczytuje się dwukrotnie.

Do streszczeń zastosowaliśmy ocenę jakościową, której dokładniejszemu sprawdzeniu poświęciliśmy sporo czasu. Na posiedzeniu psychologów pracowni zostały przedewszystkiem wyodrębnione główne myśli tekstu. Następnie 5 psychologów pracowni oceniło niezależnie od siebie 17 tych samych streszczeń. Niezależność oceny była zagwarantowana w ten sposób, iż każdy psycholog nie notował ocen swych na samych wynikach, a tylko na arkuszu, przygotowanym odpowiednio do tego celu. Podstawowe kryterja oceny były następujące: 1) ilość podanych myśli, 2) ich układ, powiązanie logiczne i rzeczowe, a w pewnej również mierze i 3) styl.

Ze względu na znaczenie ogólniejsze, jakie dla zagadnienia weryfikacji ocen jakościowych mieć może zebrany w ten sposób materjał, spróbowałam opracować go ilościowo. Wyniki obliczeń moich podaję w tablicach I i II.

Tablica I.

Rozsianie ocen jakościowych dla testu „Streszczenie tekstu" (85 ocen)

Oceny	B. dobrze	Dobrze	Średnio	Słabo	B. słabo
Liczba ocen	10	23	25	25	2
% ocen	11.8	27	29.4	29.4	2.3

Tablica I zawiera rozsianie 85 ocen (17 ocen wydanych przez 5 psychologów), zawartych w granicach 5 stopni (od b. dobrych do b. słabych). Widzimy, iż rozsianie to nie jest prawidłowe, gdyż mamy zbyt wiele ocen dobrych i słabych na koszt ocen średnich i bardzo słabych. Fakt ten może zależeć od dwóch czynników: 1-o test streszczenia jest zbyt łatwy, 2-o osoby oceniające wydały zbyt łagodne oceny, przyczem, rzecz jasna, oba te czynniki mogą współdziałać ze sobą. Roli każdego z nich niestety nie określiliśmy. Byłoby to jednak, teoretycznie biorąc, możliwe. Zestawiając ze sobą rozsianie ocen w obrębie różnych grup oceniających np. w grupie psychologów innej pracowni psychotechnicznej, w grupie nauczycieli języka polskiego i t. d., możnaby sprawdzić, czy rozsianie to jest dla różnych grup zbliżone. Gdyby tak było, w takim razie możnaby z dużem prawdopodobieństwem mówić o stosunkowo znacznym objektywiźmie użytych przy ocenie kryterjów i stałości stosowanych wymagań, a więc i o przydatności testów tego typu do badań, mających wartość objektywną. Gdyby natomiast poszczególne grupy dały rozsianie różne, należałoby je uzależnić przedewszystkiem od osób oceniających. Dokładniejsza analiza testów, ocenianych jakościowo, wymagałaby tego rodzaju badań. Badania te, przeprowadzane dla różnych testów, mogłyby rzucić cenne światło na zagadnienie wartości ocen jakościowych. Dla rozjaśnienia tego zagadnienia pewną wartość pomocniczą mogłyby mieć również metody sprawdzające zgodność ocen jakościowych, dotyczących tego samego wyniku, a wydanych przez różne osoby. W tablicy II podaję projekt obliczeń, które w pewnej mierze miałyby to zadanie spełniać.

Tablica II.

Maksymalne różnice w ocenach jakościowych testu „Streszczenie tekstu" (17 wyników)

Maksymalne różnice .	4	3	2	1	0
Liczba wyników . . .	0	0	6	9	2
% wyników	0	0	35.3	52.9	11.8

Wśród ocen, dotyczących każdego streszczenia, uwzględniłam największy odstęp ocen czyli różnicę dwóch najbardziej różniących się od siebie ocen. Będzie to dla danego wyniku różnica maksymalna. W skali 5-stopniowej maksymalne różnice wahać się mogą od 4 (różnicę 4 mamy wówczas, gdy ten sam wynik przez jedną osobę został oceniony jako b. dobry, a przez jakąś inną — jako b. słaby) do 0 (— gdy ten sam wynik uzyskał od wszystkich osób tę samą notę). Tablica II pokazuje nam, iż w odniesieniu do testu streszczenia przeważa, i to w sposób dość znaczny, maksymalna różnica równa 1, brak natomiast zupełnie różnic 4 i 3. Naogół zatem test streszczenia uzyskał w pracowni naszej dość zgodne oceny. Rzecz jasna, iż zaufanie do omawianego testu, jak zresztą do każdego testu ocenianego jakościowo, zwiększyłoby się znacznie, gdyby zgodność tę można było sprawdzić i wśród innych grup osób oceniających. Zdaję sobie jednak dobrze sprawę z tego, że podobne badania, wymagające współpracy różnych pracowni psychotechnicznych, są niezmiernie trudne do zrealizowania. Co więcej, i na terenie jednej pracowni mogą być przeprowadzane tylko wyjątkowo, w odniesieniu do nielicznych testów, zazwyczaj bowiem brak na nie czasu. Naogół przeto szukać należy takich dróg, które pozwoliłyby, przynajmniej w pewnym stopniu, sprawdzać wartość wydawanych ocen jakościowych przy pomocy materjału, dostarczanego przez codzienną pracę zawodową. Wtedy, gdy ma się do czynienia z jakimś nowym testem jakościowym, pracę rozpoczyna się przeważnie od wyszukania kryterjów oceny. W tym celu rozpatruje się porównawczo uzyskane wyniki. Różnice, zachodzące między niemi, ułatwiają wyodrębnienie kryterjów. Następnie, na podstawie kryterjów tych, przystępuje się do oceny każdego wyniku. Przy wydawaniu ocen psychotechnik stara się zazwyczaj pamiętać o prawach poprawnego rozsiania i prawami temi w pewnej mierze reguluje stawiane przez siebie wymagania. Jednakże nawet taka ocena w dużej mierze opierać się musi na intuicji i dowolności. Z tego też względu psychotechnik powinien później rzucić niejako okiem wstecz, na dokonaną przez siebie pracę, aby w miarę możności ocenę swą doskonalić. Do tego

celu posłużyć mu może przedewszystkiem sprawdzenie rozsiania wydanych ocen, a prócz tego, w pewnych wypadkach może się również okazać pożyteczne przyporządkowanie ocenom jakościowym odpowiadających im percentyl i sprawdzenie zgodności obu tych ocen. Jest to, jak sądzę, możliwe, bowiem wyniki posiadające tę samą ocenę jakościową można wszak traktować jako grupy jednorodne i dla grup tych (na gruncie naszej pracowni z reguły dla 7 grup) obliczać percentyle. Niezgodność percentyl z odpowiadającemi im ocenami jakościowemi może wskazywać na konieczność zmiany stawianych przy ocenie jakościowej wymagań.

W tablicy III podaję rozsianie oraz percentyle, odpowiadające ocenom jakościowym testu „Streszczenie tekstu".

Tablica III.

Rozsianie ocen jakościowych i percentyle testu „Streszczenie tekstu" (Liczba wyników 87)

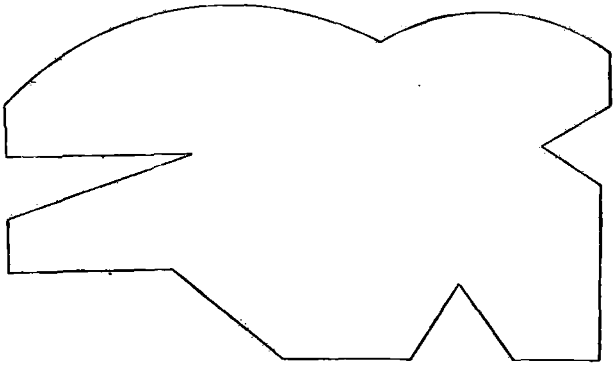
Oceny jakościowe . . .	B. dobrze	Dobrze	Wyż. średn.	Średn.	Niż. średn.	Słabo	B. słabo
Liczba wyników	8	20	2	35	11	20	2
% wyników	8.2	20.4	2	35,7	11.2	20.4	2
Percentyle	95.9	81.6	70.4	51.5	28	12.2	1

Jak widzimy, rozsianie wydaje się na pierwszy rzut oka dosyć prawidłowe. Uderza w niem pewna przewaga ocen b. dobrych nad b. słabemi oraz duży procent ocen od wyżej do niżej średnich włącznie. Percentyle, aż do grupy niżej średniej, odpowiadają dość dobrze ocenom jakościowym, jeśli nie brać w rachubę pewnego drobnego odchylenia w obrębie grupy wyżej średniej. Znaczniejsze cokolwiek odchylenie występuje w grupie niżej średniej, której odpowiada percentyla równoważna ocenie słownej „słabo". Ten rozkład percentyl i rozsiania jest dosyć, jak to zobaczymy w dalszym ciągu pracy, charakterystyczny dla większości testów, stosowanych przez miejską pracownię psychotechniczną do badania uczenic szkół rękodzielniczych.

Kończąc omawianie testu „Streszczenie tekstu", zaznaczyć należy, iż jakkolwiek dane liczbowe zawarte w tablicach I, II i III nie wystarczają, być może, jeszcze do ugruntowania zupełnie pewnego sądu o znacznej wartości objektywnej jego ocen jakościowych, to jednak sąd ten czynią bardzo prawdopodobnym.

Wśród testów, podanych w wykazie, następną z kolei grupę stanowią testy, badające *inteligencję praktyczną*. Z testów

tych potocznie znanemi są „Suwak *Heidera*" [1]) i „Sześcian barwny" [2]). Należy w odniesieniu do nich zaznaczyć, iż czas maksymalny dla pierwszego ograniczony był do 4', dla drugiego — do 25' oraz, że sześcian barwny o. b. rozrzucają same i budują go następnie, biorąc kostki z leżącej obok gromady. Czas mierzy się dopiero od chwili, gdy o. b. zaczyna budować sześcian. W roku bieżącym, ze względu na znaczne przeciążenie badań, pozostawiliśmy test sześcianu barwnego tylko w serji krawieckiej. W serji tej omawiany test odgrywa rolę stosunkowo ważną, pozwala bowiem wniknąć głębiej w zdolność do planowania i organizowania pracy, a zarazem rzucać może dodatkowe światło na poziom t. zw. wyobraźni przestrzennej.



Rys. 1.

Pozostałe testy rozpatrywanej obecnie grupy mają za cel w różny sposób badać tę samą stronę inteligencji praktycznej, a mianowicie zdolność do możliwie największego wykorzystania otrzymanego od obróbki materjału. Test „Wykreślanie trójkąta" jest pochodzenia niemieckiego. O. b. otrzymuje nieforemny skrawek papieru (patrz rys. 1), ołówek, linijkę i gumę i ma za zadanie wrysować możliwie największy trójkąt.

[1]) Jak wiadomo, suwak *Heidera* składa się z systemu pięciu deseczek, odpowiednio powycinanych i dających się przesuwać w określonych kierunkach. W chwili rozpoczęcia doświadczenia deseczki są tak ustawione, że cztery z nich unieruchamiają piątą, która dla odróżnienia bywa zwykle zabarwiana innym kolorem, aniżeli pozostałe. Zadanie os. bad. polega na uwolnieniu tej deseczki przez odpowiednie przesunięcia pozostałych i następnie na przesunięciu jej we wskazanym kierunku. Kształty i ruchy deseczek są tak dobrane, że istnieje tylko jedno poprawne rozwiązanie, na

Instrukcja: „Na tym kawałku papieru należy narysować możliwie największy trójkąt, to zn. żeby miał jak największą powierzchnię (lub: żeby zajął jak najwięcej miejsca) i żeby jak najmniejsze skrawki papieru odpadły, gdybyśmy go wycięli. Trójkąt ten może mieć kształt dowolny, to zn. nie musi być ani równoboczny, ani równoramienny, ani prostokątny, byle tylko miał jak największą powierzchnię".

Za podstawę do oceny służy wielkość powierzchni narysowanego trójkąta.

Następny test „Rysunku peleryny", która ma być w sposób najbardziej ekonomiczny zużyta na zrobienie z niej dwóch ubranek dziecięcych i przerobienie kostjumu damskiego, został szczegółowo opisany przez *Bogena* w „Psychologische Grundlegung der praktischen Berufsberatung", str. 332 — 333, opis jego przeto jest tutaj zbyteczny. Badania próbne, przeprowadzone w naszej pracowni, okazały, iż instrukcja *Bogena* nie jest, przynajmniej dla naszych dzieci, na tyle jasna, aby uprawniała nas do stosowania oceny jakościowej, proponowanej przez *Bogena.* Z tego powodu zmieliliśmy cokolwiek instrukcję, mówiąc nie o przerobieniu kostjumu, lecz palta, którego tył jest bardzo zniszczony. Dopiero po tej zmianie podział *Bogena* na złe i dobre odpowiedzi wydał się nam uzasadniony. Jednakże podział ten nie pozwala jeszcze szeregować wyników. W celu usunięcia tego braku spróbowałyśmy wespół z p. *Felhorską* opracować sposób ilościowego oceniania testu peleryny. W rezultacie naszych usiłowań ustaliłyśmy dla każdego wyniku dwie, niezależne od siebie, oceny: 1-o na podstawie powierzchni największego zaoszczędzonego kawałka (w grupie odpowiedzi, poprawnych jakościowo, środkowej części peleryny nie brało się w rachubę) i 2-o na podstawie sumy wszystkich zaoszczędzonych kawałków, nie mniejszych od 6 cm. (w skali testu). Jakościowo złe odpowiedzi otrzymywały najniższe rangi w szeregu. W ten sposób ocena nasza, będąca właściwie połączeniem oceny jakościowej z ilościową, z przewagą tej ostatniej, pozwoliła nam w sposób ścisły uszeregować wszystkie wyniki. Ponieważ jednak zarówno ocena ta, jak i samo stosowanie testu peleryny są dosyć uciążliwe i zabierają sporo czasu, przeto zdecydowaliśmy się usunąć go z naszych seryj i na jego miejsce wprowadziliśmy w roku szkol-

---

które składa się siedm przesunięć, ściśle określonych przez wzajemny układ deseczek. Suwak *Heidera* oceniany bywa bądź na podstawie sumy wszystkich posunięć deseczkami (zarówno trafnych, jak i zbędnych), bądź też na podstawie czasu, zużytego przez o. b. na rozwiązanie testu. Dokładną analizę omawianego testu podaje *Böge,* Eine Untersuchung über Praktische Intelligenz. Zeit. f. Ang. Psych. 28, 1927, str. 85 — 139.

*) W języku polskim test ten został opracowany monograficznie przez p. *I. Raczyńską.* Przyczynek do monografji testu rozkładania i składania sześcianu. Psychotechnika, Nr. 8, rok II (1928), str. 41 — 45.

nym 1930/31 test „Deszczułek *Schulza*" [1]. Test ten jest szczegółowo opisany wraz z instrukcją i oceną wyników w zbiorze testów düsseldorfskich, omawiać go zatem gruntowniej nie będę, zaznaczę tylko, iż wbrew zaleceniom *Schulza*, nie uprzedzaliśmy dziewczynek o trzykrotnem wykonywaniu próby. Wyłom ten uczyniliśmy w chęci stworzenia bardziej „naturalnych" warunków badania, ułatwiających przejawy istotnego stosunku osób badanych do pracy. Obserwacje, czynione w tych warunkach przez nas, oraz zestawienie percentyli czasu z percentylą jakości wykonania dostarczały nam niejednokrotnie bardzo wiele cennego materjału w omawianej sprawie, jednakże, biorąc pod uwagę ogromną rozpiętość czasu (od 4' do 37'30"), jaką wywołała wprowadzona przez nas zmiana w sposobie stosowania testu deszczułek, należałoby, mimo wszystko, trzymać się raczej instrukcji *Schulza*.

Następną grupę testów stanowią *próby badania spostrzegawczości*. Uprzedzić muszę z góry, że wszystkie nasze testy, należące do tej grupy odwołują się w pewnej mierze również i do pamięci bezpośredniej. Pierwszy w wykazie naszym wymieniony jest t. zw. „Opis obrazka", (rys. 2) [2]. Jest to próba zupełnie nowa na terenie naszej pracowni. Pomysł jej należy do prof. *Baleya* i to zarówno jeśli chodzi o sam temat jak i o myśl zbiorowego przeprowadzania badań nad spostrzegawczością. Do testu tego pracownia miejska stosuje następującą instrukcję:

„Pokażę wam za chwilę obrazek. Czasu będziecie miały dość, żeby mu się dokładnie przyjrzeć. A chodzi właśnie o to, abyście go uważnie obejrzały, ponieważ później, gdy już ten obrazek schowam, będziecie musiały odpowiedzieć na pytania, dotyczące tego obrazka. Kartek z pytaniami nie będzie wolno przed moim sygnałem odwracać. Odpowiedzi będziecie numerowały podług numerów pytań na oddzielnej kartce. Pytań nie będziecie przepisywać. Jeżeli nie będziecie mogły odpowiedzieć na jakieś pytanie, postawicie przy jego numerze kreskę. Pytania są umieszczone na kartkach, które wam za chwilę rozdam. Odpowiedzi nie traktujcie jako wypracowania, tylko postarajcie się o ile możności odpowiedzieć krótko i zwięźle".

Badający pokazuje następnie obrazek i nie ogranicza czasu ekspozycji, a tylko co pewien czas zapytuje „Czy chcecie jeszcze patrzeć?". Nawet w tych warunkach maximum czasu ekspozycji nie przekracza 3' t. zn. po upływie 3' wszystkie dzieci są już „na-

[1]) polegający na możliwie ekonomicznem umieszczeniu 8 nieforemnych deseczek na kwadratowej desce o boku = 50 cm., podzielonej na 25 kwadratów.

[2]) Ze względu na wysokie koszta podajemy bezbarwną kopję obrazka. O rozmieszczeniu jakości barwnych na oryginale testu może w pewnej mierze poinformować czytelnika załączony niżej na str. 240 wykaz punktów.



Rys. 2.

sycone". Gdy to nastąpi, eksperymentator chowa obrazek, objaśnia zapomocą rysunku na tablicy, w jaki sposób należy określać słownie miejsce przedmiotów na obrazku, rozdaje kartki z pytaniami (kartki na odpowiedź mają już dzieci przygotowane uprzednio) i wkońcu daje sygnał odwrócenia kartek.

Wyniki, osiągnięte zapomocą testu „Opis obrazka", opracowaliśmy ilościowo przy pomocy wykazu punktów. Wykaz ten (patrz str. 240), ułożony zgóry, był następnie zmieniany i uzupełniany w miarę analizowania nowych wyników. Opracowanie ilościowe większości wyników można przeprowadzić naogół dość dobrze. Szereg wątpliwości, jakie nasuwają odpowiedzi na niektóre pytania, można naogół uchylać w następnych badaniach przez zmianę treści i układu pytań.

W celu dokładniejszego zapoznania czytelników z omawianym testem załączam pytania, stosowane przez naszą pracownię, wykaz punktów oraz krzywą percentyl, obliczonych dla ilości poprawnie podanych przez o. b. szczegółów.

Pytania.

1. Wymień, jakie osoby znajdują się na obrazku.
2. Jakie ubranko lub sukienkę miało każde z dzieci (podaj jak jest zrobione, jakiego jest koloru i jakie ma przybranie)?
3. Które z dzieci miało przykrytą głowę i czem?
4. Które z dzieci miało jasne buciki?
5. Jakie zwierzę widać na obrazku (napisz, gdzie się znajduje i jak wygląda)?
6. Gdzie na obrazku znajduje się piłka i jakiego jest koloru?
7. Ile budynków widać na obrazku (jeżeli zauważyłeś jakiś budynek, opisz go dokładnie)?
8. Jakie przedmioty widać na obrazku na lewo od dziewczynki?
9. Gdzie znajdują się kwiaty na obrazku i jakiego są koloru?
10. W którem miejscu są obłoki na niebie?
11. Gdzie leży czapka chłopca, bawiącego się w piłkę?
12. Czy latawiec biegnącego chłopca jest różowy czy zielony?

Pytania 11 i 12 są sugestywne. Ponieważ odpowiedzi na te dwa pytania nie zostały uwzględnione przy ocenie wyników, przeto pomijam je w załączonym niżej wykazie punktów. Zaznaczę również, iż podaję tutaj pierwszą redakcję pytań, tę, którą stosowaliśmy do badania uczenic szkół rękodzielniczych. Później, w czasie badania dzieci ze szkół powszechnych, pytania powyższe podlegały jeszcze dwukrotnie pewnym modyfikacjom.

Przechodzę obecnie do przedstawienia wykazu punktów. W wykazie tym pominięte zostały, oprócz wyżej wspomnianych odpowiedzi na pytania 11 i 12, również i te punkty, które zostały wymienione przez wszystkie dziewczynki t. zn. odpowiedź na pytanie 1 oraz odpowiedzi na pierwszą część pytań 5-ego i 9-ego. Ponadto zaznaczyć należy, iż na końcu wykazu punktów, spotykanych wśród odpowiedzi na pytania 3, 4 i 6 wprowadziliśmy rubrykę dla odpo-

wiedzi fałszywych, a na końcu wykazu punktów, odpowiadających pytaniom 7-emu i 9-emu, rubrykę „inne szczegóły”. W tej rubryce zawarte zostały różne szczegóły, wymieniane przez bardzo tylko nieliczne jednostki. W praktyce posiłkowaliśmy się niżej przytoczonym wykazem w następujący sposób: Na arkuszu, w kierunku pionowym, wypisane były jeden pod drugim wszystkie punkty, w kierunku zaś poziomym zamieszczało się nazwiska, względnie numery, zbadanych dziewczynek. Następnie, w odpowiednich rubrykach, notowało się przy pomocy plusów odpowiedzi poprawne, a przy pomocy minusów odpowiedzi błędne. Sumę plusów i minusów wpisywało się dla każdej dziewczynki w ostatniej rubryce wykazu.

WYKAZ PUNKTÓW

2. Pytanie

Dziewczynka

Czerwona sukienka
Czarne przybranie
Pasek
Obszycie szyi
Marszczenie w pasie
Krótkie rękawy
Jasne buciki (ad 4)

Chłopiec, grający w piłkę

Niebieski kolor ubrania
Jasna lub niebieska bluzka
Ciemne lub niebieskie spodnie
Białe przybranie
Kołnierz
Mankiety
Krótkie spodnie
Bluzka na gumkę

Chłopiec z boku

Kolor spodni
Długie spodnie
Koszula (bluzka)
Biała
Zawinięte rękawy
Czapka
Krata (na czapce)

3. Pytanie

Czapka
Krata (na czapce)
Chłopiec biegnący
Inne dzieci

4. Pytanie

Dziewczynka
Inne dzieci

5. Pytanie

Miejsce psa
Biały
Bronzowy
Łaty
Pozycja
Inne szczegóły

6. Pytanie

Miejsce
Dwukolorowa
Czerwona
Niebieska
Wielokolorowa (pasiasta)
Inne barwy

7. Pytanie

Ilość budynków
Czerwony dach
Białe (szare) ściany
Okna
Dwa okna
Zasłonięty przez drzewa
Nad wodą
Odbicie w wodzie
Parter, piętro
Z prawej strony
Inne szczegóły

8. Pytanie

Kapelusz
Wstążka (na kapeluszu)
Łódka

9. Pytanie

Czerwony kolor
Żółty środek

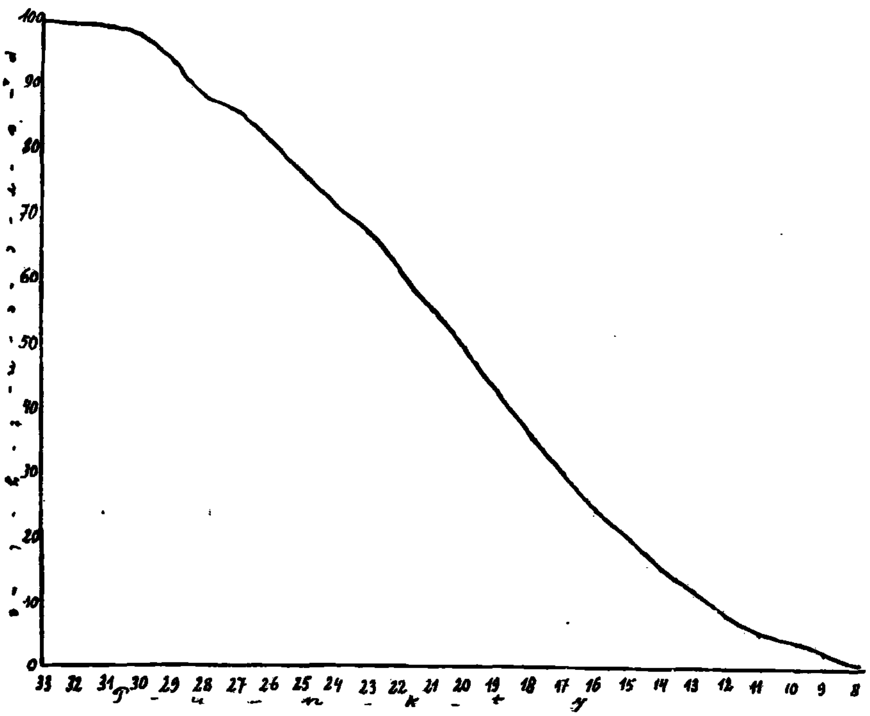
10. Pytanie

Miejsce.

Zaznaczyć należy, iż jako odpowiedzi poprawne traktowało się również odpowiedzi do nich zbliżone, a więc np. zamiast bronzowych—czarne łaty psa, niebieskawe, żółtawe, zamiast białych, ściany domu i t. d. ponadto te, które zakładały poprawną odpowiedź lub były jej równoważne, a więc np. odpowiedź „pończochy”, lub „ubranie sportowe” chłopca grającego w piłkę jako równoważne odpowiedzi „krótkie spodnie”. Wszystkich przykładów odpowiedzi tego

typu przytaczać nie mogę, jak również nie mogę wchodzić tu bliżej w niektóre trudności natury teoretycznej, jakie nasuwały się niekiedy przy rozpatrywaniu wyników. Dokładniejsze omówienie kwestyj tych wymagałoby już bardziej monograficznego potraktowania

Wykres 1.



Krzywa percentylowa testu „Opis obrazka".

testu „Opis obrazka", na co sobie obecnie pozwolić nie mogę. W każdym jednak razie należy podkreślić, iż treść załączonych wyżej pytań, dotyczących przeważnie barw przedmiotów, ich umiejscowienia, ubrania dzieci i t. p. jest dobrze przystosowana do materjału ludzkiego, badanego przez nas w szkołach rękodzielniczych. Należy również zwrócić uwagę na to, że załączona wyżej na wykresie 1 krzywa percentyl ma naogół kształt dosyć prawidłowy.

Następny z kolei test „Porównywania 12 rysunków" nie wymaga dokładniejszego omówienia, jest on bowiem oddawna stosowany w badaniach psychologicznych i psychotechnicznych [1]). Pewną odmianę tego testu stanowi opracowany przez naszą pracownię test „Porównywania rysunków dwóch sukien" (patrz rys. 3). Modele sukien zostały w roku szkolnym 1929/30 wybrane z angielskiego żurnala mód „Vogue". Rysunki te, z nieznacznemi stosunkowo zmianami, których konieczność nasunęła nam analiza pierwszych odpowiedzi, utrzymują się w pracowni miejskiej do-



Rys. 3a. Rys. 3b.

[1]) Test ten składa się, jak wiadomo, z dwóch tablic. Na każdej z nich narysowane jest 12 rysunków różnych przedmiotów. Między odpowiadającemi sobie rysunkami obu tablic zachodzą pewne różnice w szczegółach i położeniu przedmiotów. Zadanie o. b. polega na wymienieniu tych różnic. Po wyjaśnieniu o. b. jej zadania badający pokazuje pierwszą tablicę, a następnie po pewnym czasie (określonym przez o. b.) tablicę tę chowa i pokazuje drugą. O. b. patrząc na tę drugą tablicę, wymienia wszystkie zauważone różnice.

tychczas. Opracowanie ilościowe wyników tego testu odbywa się analogicznie do opracowania wyników „Opisu obrazka". Korygowanie, zapomocą odpowiedzi dziewczynek, ułożonego zgóry wykazu punktów pozwoliło nam w rezultacie uwzględnić wszystkie różnice, zauważone przez o. b.

Instrukcja:

„Na odwrotnej stronie każdego z tych dwóch kartonów jest narysowana suknia. Najpierw pokażę ci jeden tylko rysunek. Będziesz go mogła oglądać tak długo, jak zechcesz. Gdy go dokładnie i uważnie obejrzysz, powiesz mi „już". Ja ci go wtedy zabiorę i pokażę ci drugi rysunek innej sukni. Patrząc na nią, wymienisz mi wszystkie różnice, jakie spostrzeżesz między temi dwiema sukniami. Zwracaj uwagę tylko na suknie, a nie na osoby".

Po skończeniu przez o. b. opisu eksperymentator pyta: „Czy wymieniłaś już wszystkie różnice?"

Eksperymentator stara się dosłownie protokółować odpowiedź o. b.; o odpowiedzi niejasne pyta na końcu doświadczenia. Wykaz punktów przedstawia się jak następuje:

WYKAZ PUNKTÓW

Żakiecik

Oblamowanie żakiecika
Żakiecik prosty
Oblamowanie rękawów
Rękawy proste
Rękawy szersze
Brak zaszewek na ramionach

Suknia

Kształt dekoltu
Proste wycięte haleczki
Ramiączka
Odcięcie sukni na biodrach
a) Kierunek odcięcia
b) marszczenie w biodrach (szarfa)
c) sposób połączenia
Falbana z boku
a) Umieszczenie (jedna i z lewego boku)
b) Trzy części
c) Plisowane
4) Ilość plisowań w każdej części

Rodzaj materjału

a) Suknia z cieńszego materjału lub jasna plisa w dole
b) Suknia z tego samego materjału co żakiecik.

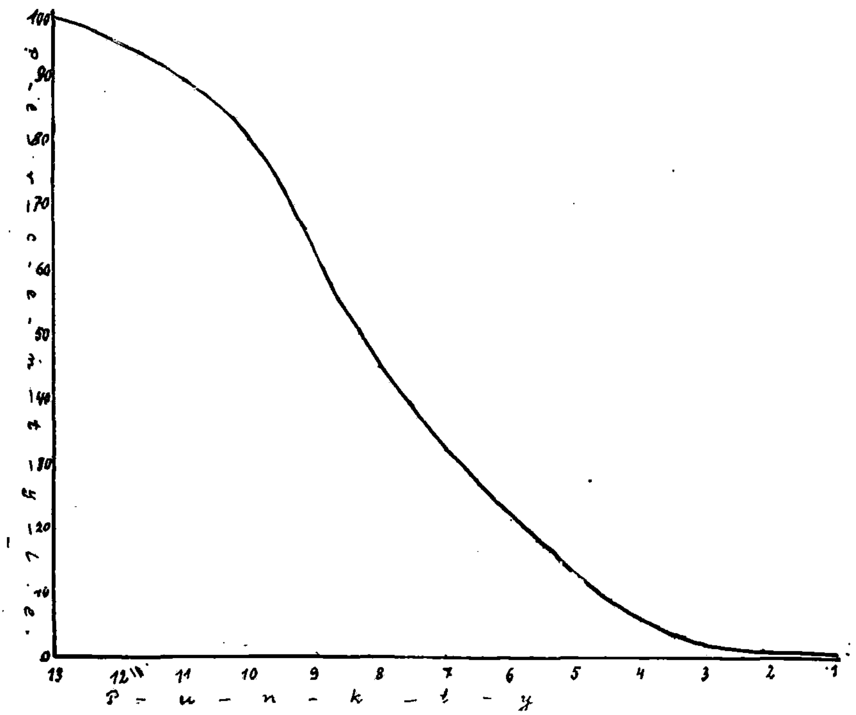
Na zakończenie opisu testu „Porównywanie rysunków 2-ch sukien" podaję krzywą percentyl, obliczonych na podstawie ilości poprawnie wymienionych przez o. b. różnic. (Patrz wykres 2).

Test „Porównywania rysunków dwóch sukien" jest przeznaczony do badania uczenic działu krawieckiego. W roku szkolnym 1930/31 wprowadziliśmy go do wszystkich trzech seryj testów rękodzielniczych w celu powiększenia liczby prób, badających spo-

Opis omawianego testu wraz z rysunkami obu tablic czytelnik znajdzie u *T. Jaroszyńskiego,* Metody badań psychologicznych w szkole, str. 72-73, zaznaczyć jednak należy, iż pracownia miejska zastąpiła niektóre rysunki, podane przez *T. Jaroszyńskiego* innemi, zachowała na obu rysunkach tę samą kolejność rysunków, a ponadto nie ogranicza zgóry czasu ekspozycji pierwszej tablicy.

strzegawczość, a zarazem w celu uzyskania dla tego testu większej liczby wyników. Zdajemy sobie jednak dobrze sprawę, iż, o ile w odniesieniu do bieliźniarek test ten może jeszcze odgrywać rolę testu zawodowego, o tyle opracowanie testu zawodowego z zakresu spostrzegawczości dla hafciarek jest sprawą konieczną.

Wykres 2.



Krzywa percentylowa testu „Porównywanie rysunków 2 sukien".

Test „Przyporządkowanie dwóch widoków sukien" został zaprojektowany przeze mnie wyłącznie jako test krawiecki. Jest to test wyraźnie syntetyczny, który odwołuje się i do spostrzegawczości i do t. zw. wyobraźni przestrzennej. Krawcowa nie zawsze ma dany w żurnalu rysunek przodu i tyłu sukni. Często na podstawie szczegółów jednego widoku musi sobie wyobrazić całość, a do tego potrzeba i spostrzegawczości i zdolności wyobrażania przestrzennego, a w pewnej nawet mierze wyobraźni twórczej w tym zakresie.

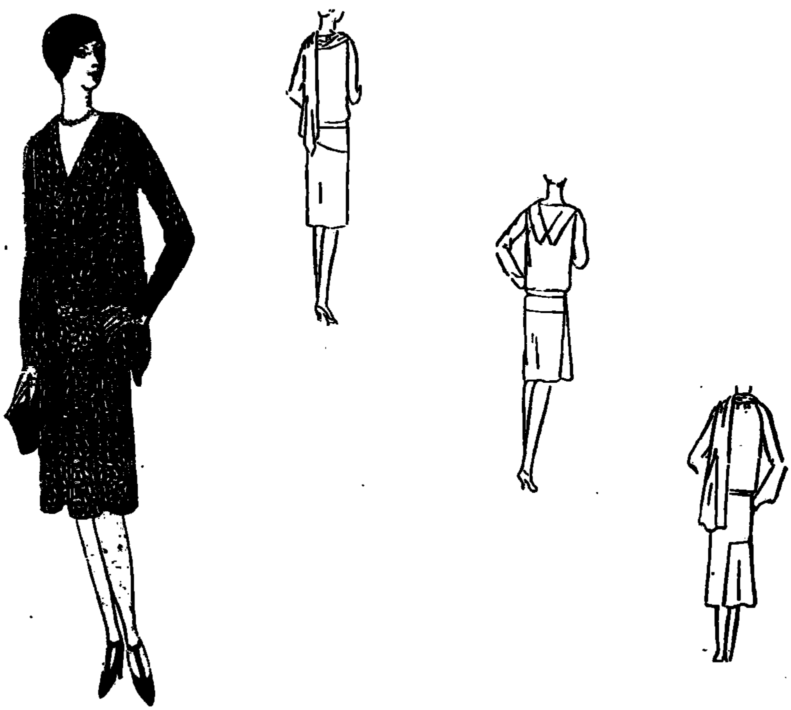
Test ten składa się z sześciu dużych rysunków sukien, widzianych z przodu i oznaczonych literami, oraz z dwudziestu małych rysunków sukien, widzianych z tyłu. Rysunki te są oznaczone numerami od 1 do 20. Wszystkie rysunki zostały skopjowane z wspomnianego wyżej żurnala Vogue. Rysunki te układa się przed o. b. w trzech poziomych szeregach, przyczem w górnym szeregu znajdują się rysunki sukien widzianych z przodu. O zadaniu, które o. b. ma spełnić, najlepiej poinformuje przytoczona niżej instrukcja.

Instrukcja do testu: Po ułożeniu kartonów z rysunkami, eksperymentator wypisuje wzdłuż na kartce papieru litery, któremi oznaczone są rysunki sukien, widzianych z przodu i mówi:

„Masz tutaj przed sobą sześć rysunków sukien, widzianych z przodu. Rysunki te są oznaczone literami. Pod niemi leży 20 rysunków sukien, widzianych z tyłu. Rysunki te są oznaczone numerami. Trzeba będzie do każdego przodu sukni dobrać jej widok z tyłu. Gdy rysunek ten wyszukasz, napiszesz numer jego na tej kartce, obok litery, którą jest oznaczony odpowiadający mu rysunek przodu sukni, a potem położysz go z powrotem tam, skąd go wzięłaś. W ten sposób zawsze będziesz dobierała zpośród tych samych 20 rysunków. Do każdego rysunku przodu sukni pasuje dobrze tylko jeden rysunek tyłu. Ale niektóre z tych rysunków są bardzo do siebie podobne. To też, za każdym razem, trzeba wszystkie 20 rysunków dokładnie oglądać i trzeba uważać, aby się nie pomylić i wybrać ten najlepszy. Gdy dla wszystkich sześciu rysunków przodów zapiszesz już numery odpowiadających im rysunków tyłów sukien, możesz sobie jeszcze raz sprawdzić, czyś się nie pomyliła, a potem powiesz mi „już".

Statystyczne opracowanie odpowiedzi poprawnych skłoniło nas do różnego ich obciążenia. Obciążenia te są odwrotnie proporcjonalne do częstości występowania danej odpowiedzi, przy obciążeniu najczęstszej odpowiedzi 1-ym punktem. Wahają się one w granicach od 4 do 1. Wskutek wprowadzenia obciążeń maximum punktów dodatnich wzrosło z 6 do 11. Oprócz statystyki odpowiedzi poprawnych przeprowadziliśmy również statystykę odpowiedzi błędnych. Sprawdziliśmy, jakie dla każdego przodu sukni zdarzają się przyporządkowania i jak są one częste. W wyniku tych zestawień trzy objektywnie dopuszczalne i najczęściej występujące odpowiedzi na trzy najtrudniejsze przyporządkowania uzyskały po 1-ym punkcie dodatnim. Punkty te włączało się przy ocenie do ogólnej sumy punktów dodatnich. Poniżej na wykr. 3 (str. 247) podaję krzywą percentyl, obliczonych po wprowadzeniu różnego obciążenia dla poszczególnych odpowiedzi oraz na rys. 4 (str. 246) podaję w formie przykładu niektóre elementy składowe opisywanego testu.

Kończąc omawianie testu „Przyporządkowanie 2-ch widoków sukien", zaznaczyć muszę, iż test ten został włączony do grupy spostrzegawczości dopiero po dłuższem wahaniu i raczej na drodze eliminacji innych grup, mniej jeszcze nadających się do zawarcia go w sobie.



Rys. 4.

W następnej grupie: *„badanie wyobraźni przestrzennej"* spotykamy na pierwszem miejscu test „Sześcianów *Yerkes'a*" [1]. Opis testu tego, ze względu na potoczną jego znajomość, uważam za zbędny, zaznaczę tylko, iż w pracowni miejskiej test *Yerkes'a* przeprowadza się zbiorowo. Maximum czasu 10'.

„Test *Rybakowa*"[2]) został na gruncie naszej pracowni już dawniej zmieniony i rozszerzony przez p. *Felhorską. P. Felhorska* zmieniła jeden układ *Rybakowa,* dodała 4 nowe, a następnie ułożyła je według stopnia trudności, określonego na podstawie procentowej częstości poprawnych rozwiązań każdego układu, licząc się jednak z tem, aby nie sąsiadowały ze sobą dwa układy, tworzące taką samą geometryczną figurę płaską. Wyniki, osiągnięte zapomocą „Testu *Rybakowa*", ocenia się na podstawie ilości poprawnych rozwiązań.

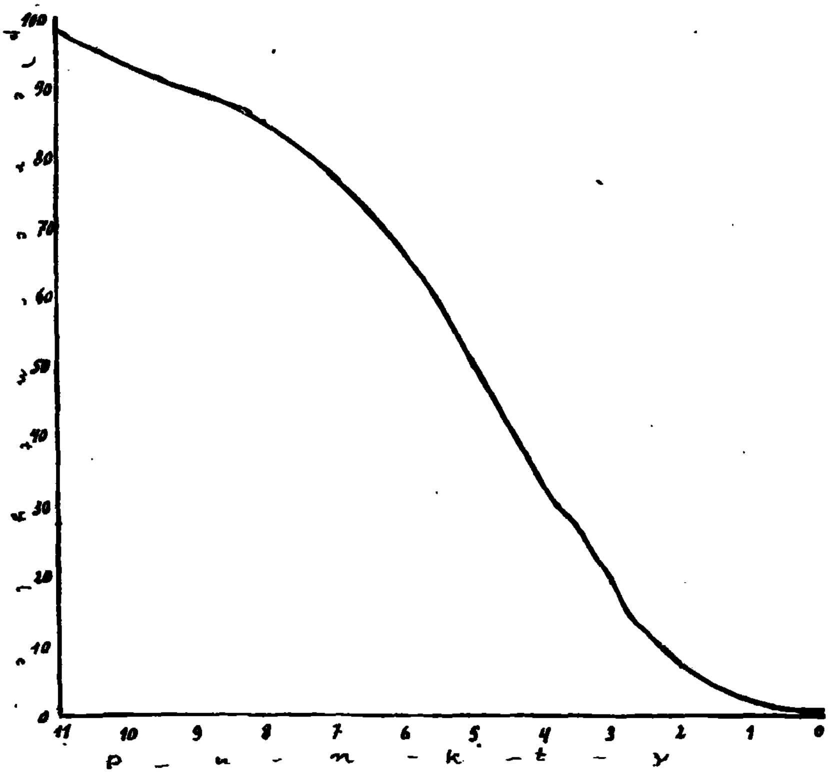
---

[1]) Patrz *Claparède* „Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers" Paris, Flammarion, 1924, str. 277, oraz *Jaroszyński* O. C. str. 101.

[2]) *Rybakow* „Atlas dla eksperimentalno psichologiczeskawo izsledowania licznosti" tablica XL. Moskwa 1911 (w jęz. rosyjskim), a również *Giese* „Handbuch psychotechnischer Eignungsprüfungen", Halle, 1925, str. 402.

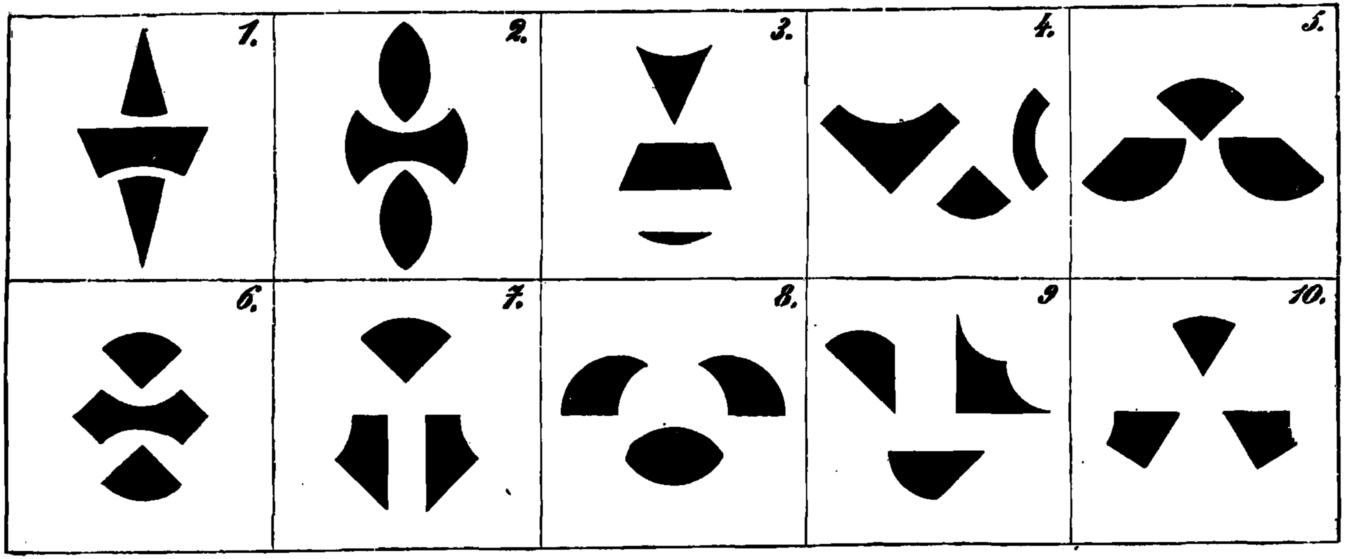
Maximum poprawnych odpowiedzi 12 dla 10-u układów (z dwóch układów 7-ego i 10-ego można otrzymać dwie różne figury geometryczne płaskie). Rys. 5 (str. 248) przedstawia „Test *Rybakowa*". Testu tego nie będę omawiała dokładniej, ponieważ będzie on przedmiotem specjalnej monografji.

Wykres 3.



Krzywa percentylowa testu „Przyporządkowanie 2 widoków sukien".

Pomysł testu „Składanie patronu sukni" został zaczerpnięty z artykułu p. *M. Cauer* „Berufspsychologische und psychotechnische Studie zur Eignungsprüfung der Schneiderin" (Industrielle Psychotechnik, Juli, 1924, Heft III. S. 78).



Rys. 5.

Jednakże test p. *Cauer* nie nadawał się do naszych celów, ponieważ zakładał pewne wiadomości z nauki kroju. A tego właśnie chcieliśmy uniknąć. Powyższemu warunkowi zdawał się natomiast odpowiadać patron sukni, sporządzony przez jedną z firm paryskich. Rysunek tego patronu, z nielicznemi tylko zmianami, został skopjowany i użyty jako test. W roku szkolnym 1930/31 rysunek ten powiększyliśmy dwukrotnie, ponadto, na podstawie doświadczeń z ubiegłego roku, wprowadziliśmy w nim jeszcze pewne nowe drobne zmiany. Opis wyjaśnień wstępnych, dawanych o. b. oraz instrukcja najlepiej wskażą istotę omawianego testu.

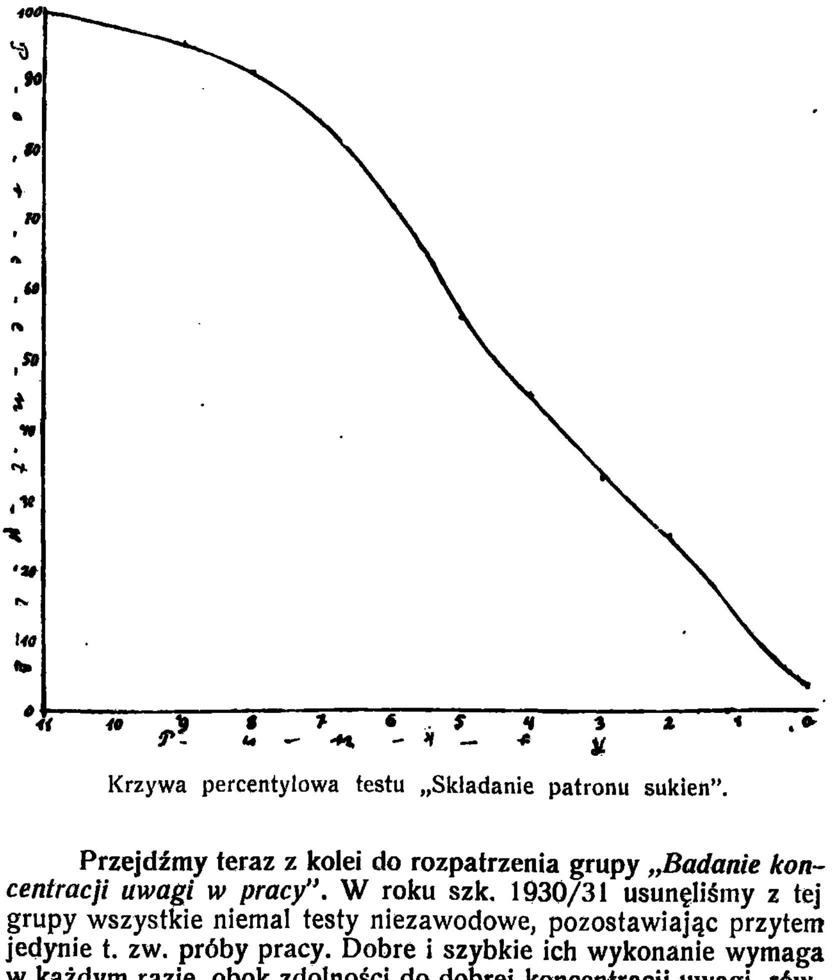
Eksperymentator pokazuje o. b. rysunek patronu i pyta, czy wie ona, co na nim jest narysowane. Zależnie od wartości odpowiedzi eksperymentator uzupełnia wyjaśnienia osoby badanej. Następnie o. b. nazywa pisemnie każdą część, oznaczoną na rysunku cyframi rzymskiemi. Eksperymentator sprawdza odpowiedź o. b. i poprawia ewentualne błędy, poczem na rysunkach trójkąta, kwadratu i prostokąta, których boki oznaczone są literami, objaśnią, w jaki sposób należy notować zszywanie poszczególnych części ze sobą i dlaczego należy zapisywać nietylko złączenia linji lecz i stykanie się punktów. Po powyższych objaśnieniach eksperymentator mówi:

„A teraz trzeba, ażebyś zeszyła w myśli wszystkie te części tak, aby otrzymać prawą połowę sukni. Pamiętaj, że jest to suknia jednostajna oraz, że trzeba notować zarówno złączenia linij jak i punktów, abym mogła wiedzieć, żeś przy zszywaniu nie odwróciła żadnej części podszewką do wierzchu. Gdy skończysz pisać, sprawdź, czyś uwzględniła wszystkie części rysunku i powiedz mi „już".

Przy ocenie wyników uwzględnia się oddzielnie czas, oddzielnie ilość poprawnych odpowiedzi. W roku szkolnym 1930/31 ocena poprawnych odpowiedzi uległa, ze względu na znaczną, jak się to okazało na podstawie zestawień liczbowych, trudność testu, pewnym modyfikacjom w porównaniu z oceną, stosowaną w roku szk. 1929/30. Modyfikacje te polegały przedewszystkiem na wprowadzeniu obciążenia dla poszczególnych odpowiedzi poprawnych oraz na łagodniejszem traktowaniu niektórych odpowiedzi błędnych. Mimo to jednak, omawiany test wciąż jeszcze daje nieprawidłową krzywą percentyl (patrz wykr. 4, str. 250). Nie jest wykluczone, iż główna przyczyna trudności testu tkwi w niedostatecznem skonkretyzowaniu wyjaśnień wstępnych. Ponadto, skoro już mowa o wadach instrukcji, należy zaznaczyć, iż trwa ona zbyt długo, wskutek czego stosowanie testu „Składanie patronu sukni" zabiera zbyt wiele czasu. To też test ten, w pomyśle zasadniczo trafny, wymagałby licznych zmian, aby mógł należycie spełnić swoje zadanie, jako test, badający wyobraźnię przestrzenną.

Badanie miary wzrokowej odbywa się w pracowni miejskiej zbiorowo zapomocą 3 testów. Testy te włączyliśmy do wszystkich trzech seryj rękodzielniczych. Są one następujące: 1) podział 8 linij długości 10 cm. na połowę, 2) znalezienie środka 4 kół o średnicy 10 cm., 3) znalezienie środka 4 kół o średnicy 5 cm. Za miarę każdego wyniku służy średnia odchyleń od długości objektywnej.

Wykres 4.



Krzywa percentylowa testu „Składanie patronu sukien".

Przejdźmy teraz z kolei do rozpatrzenia grupy *„Badanie koncentracji uwagi w pracy"*. W roku szk. 1930/31 usunęliśmy z tej grupy wszystkie niemal testy niezawodowe, pozostawiając przytem jedynie t. zw. próby pracy. Dobre i szybkie ich wykonanie wymaga w każdym razie, obok zdolności do dobrej koncentracji uwagi, również łatwości wzrokowego ujmowania kształtów. Obu tych czynników nie można w badaniu wyodrębnić od siebie, o ile chce się stosować materjał zbliżony do materjału zawodowego hafciarek i bieliźniarek. To też, oba te czynniki wpływają b. wyraźnie na ostateczny wynik pracy. Sprawa ich wzajemnego ustosunkowania wymagałaby jeszcze pogłębienia psychologicznego, co jednak musiałoby stanowić przedmiot specjalnych badań.

Z pośród testów, stosowanych w roku szkolnym 1930/31, za powszechnie znany, a zatem nie wymagający opisu, można uważać

test „Sortowania rozmaitego kształtu blaszek (*Blumenfelda)*" [1]). W pracowni miejskiej liczba blaszek = 180, czas sortowania jest dowolny, oddzielnie percentyluje się czas, oddzielnie ilość błędów.

Test „Kontynuowania wzoru" został przejęty od prof. *Ruppa* [2]). Do badań naszych zastosowaliśmy tylko jeden z wzorów, podanych przez *Ruppa* (patrz str. 252). Test ten przeprowadzaliśmy zbiorowo, stosując następującą instrukcję:

„Połóżcie kartki poziomo tak, aby wzór był przed wami z lewej strony. Gdy dam znak, zaczniecie rysować wzór ten w dalszym ciągu na prawo, nie przerywając wzoru. Będziecie to robiły starannie, tak, żeby rysunek wasz był tego samego kształtu i tej samej wielkości co wzór i aby nie szedł ani w górę ani w dół. Nie należy się śpieszyć, bo tu chodzi o dokładność, nie traćcie jednak niepotrzebnie czasu. Gdy powiem „dość" natychmiast przestaniecie rysować" Czas trwania próby 5'.

Ocena tego testu jest dosyć trudna. Oddzielnie ocenia się szybkość, oddzielnie jakość wykonania. Za podstawę oceny szybkości przyjmuje się ilość odtworzonych układów (w formie zbliżonej do krzyża). Pewien kłopot sprawiają te wyniki, w których kształt wzoru nie został uchwycony. Nie mogąc znaleźć lepszego wyjścia, zdecydowaliśmy się, w tego rodzaju przypadkach, obliczać ilość narysowanych przez o. b. kresek i dzielić ich sumę przez ilość kresek, tworzących wzór. Ocena jakościowa, przy podziale na 7 grup, opierała się na następujących kryterjach, zbliżonych do kryterjów *Ruppa:* 1) Odtworzenie kształtu, 2) zachowanie wymiarów, 3) utrzymanie wszystkich układów na tym samym poziomie, 4) brak poprawień tej samej kreski, 5) ostre i wyraźne załamywanie kresek, 6) kształt narysowanych kresek (linja prosta, a nie wypukła lub wklęsła). Ze względu na znaczną nieraz różnicę w ilości narysowanych układów, brało się pod uwagę przedewszystkiem trzy początkowe układy każdego wyniku, pozostałe wpływały jednak również w pewnym stopniu na jego ostateczną ocenę. Wyniki oceniali przeważnie dwaj, nie zawsze ci sami, psychologowie, jednakże przed ostatecznem ustaleniem każdej oceny, była ona sprawdzana i ewentualnie korygowana przez innych. Materjał, opracowany w roku szkolnym 1930/31, pozwolił nam wybrać po kilka charakterystycznych przykładów dla każdej wartości wyników. Przykłady te utworzyły skalę ocen. Skalę tę, niepełną, bo zawierającą po jednym tylko przykładzie dla każdej grupy, podaję na rys. 6 (str. 252).

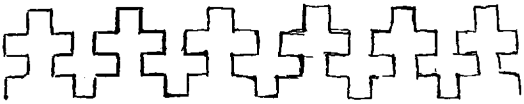
---

[1]) *W. Blumenfeld* und *E. Köhler* „Über Sorgfalt und Sorfaltsprüfungen". Psychot. Zeitschr. I Jahrgang (1925), Heft 2, str. 42 i nast.

[2]) „Untersuchung zur Lehringsprüfung bei Siemens-Schuckert Berlin" Psychotechnische Zeitschrift I, rocznik 1925/26, str. 62—63.

Skala ocen testu „Kontynuowanie wzoru" [1]).

Rys. 6.

*) 

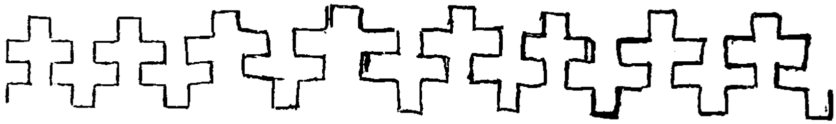
Bardzo dobrze.

*), 

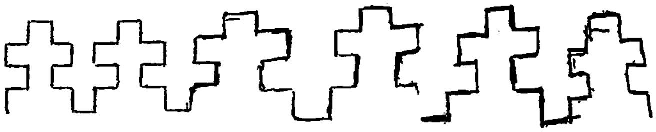
Dobrze.



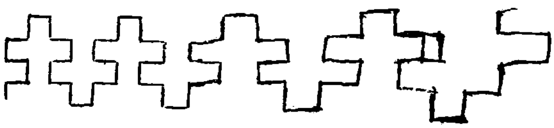
Wyżej średniej.

* 

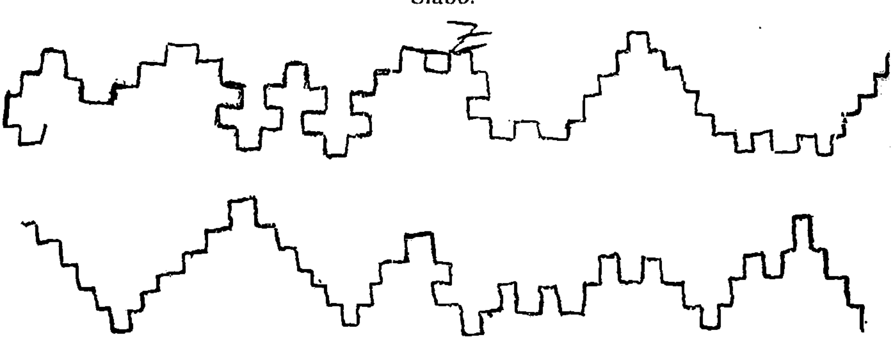
Średnio.

*) 

Niżej średniej.

*) 

Słabo.



Bardzo słabo.

---

[1]) W rysunkach, oznaczonych gwiazdką, dwa pierwsze układy stanowią wzór.

Stosując się do postulatów, wyrażonych przeze mnie podczas omawiania testu „Streszczenie tekstu", muszę przejść obecnie do rozpatrzenia dla testu „Kontynuowania wzoru" rozsiania ocen, wydanych w roku ubiegłym, a zarazem sprawdzić ich zgodność z odpowiadającemi im percentylami.

Tablica IV.

Rozsianie ocen jakościowych i percentyle testu „Kontynuowanie wzoru". Liczba wyników 163. Rok szkolny 1930/31.

Oceny jakościowe . . .	B. dobrze	Dobrze	Wyż. średn.	Średn.	Niż. średn.	Słabo	B. słabo
Liczba wyników	5	12	32	76	24	10	4
% wyników	3.1	7.4	19.6	46.6	14.7	6.1	2.4
Percentyle	98.5	93.2	79.7	46.6	15.3	5.5	1.2

Jak widzimy, procent ocen od wyżej do niżej średnich jest ogromny, natomiast oba krańce reprezentowane są niezmiernie słabo. Odbiło się to rzecz jasna i na percentylach. Grupa wyników, ocenionych jakościowo jako dobre uzyskała percentylę b. dobrą — jako wyżej średniej — dobrą. Symetryczny do tego obraz przedstawiają percentyle wszystkich grup, gorszych od średnich. Charakterystyczną cechą jest również duży odstęp między percentylą grupy średniej i obu sąsiadujących z nią grup. Wszystkie wyżej wyszczególnione dane wskazują na to, że załączona na rys. 6 skala powinna ulec zmianie. W tym celu koniecznem będzie powtórne ocenienie tych samych 163 wyników. Powtórne ocenienie 163 wyników, to jednak praca nielada, powstać zatem musi pytanie, czy trud ten może się opłacić i czy nie należałoby raczej odrzucić samego testu, dającego tak niepewne wyniki. Aby jednak mieć prawo do tego wniosku, należałoby się przedtem upewnić, że przyjęte za podstawę do oceny kryterja i oparte na nich wymagania nie dają się stosować w sposób stały, gdyż tylko w tym wypadku wniosek o zdyskwalifikowanie testu byłby dostatecznie uzasadniony. Pewne, jakkolwiek nie wystarczające całkowicie, światło rzucić może na tę sprawę sprawdzenie stałości rozsiania ocen i percentyl omawianego testu. Wydaje mi się, iż w tym celu należałoby je obliczyć dla innej nowej grupy wyników. Praca ta okazała się możliwą do wykonania na gruncie naszej pracowni, jesteśmy już bowiem w posiadaniu wyników z roku szk. 1931/32. Wyniki tegoroczne były oceniane grupami, w miarę uzyskiwania ich na poszczególnych badaniach zbiorowych w wyżej wymienionych dwóch szkołach rękodzielniczych. Wyniki te oceniał przeważnie już tylko jeden, nie zawsze ten sam,

psycholog, posługując się skalą, załączoną wyżej na rys. 6 (str. 252). Oceny w ten sposób wydane przedstawiają następujące, podane w tablicy V rozsianie:

Tablica V.

Rozsianie ocen jakościowych i percentyle testu „Kontynuowanie wzoru". Liczba wyników 147. Rok szkolny 1931/32

Oceny jakościowe . . .	B. dobrze	Dobrze	Wyż. średn.	Średn.	Niż. średn.	Słabo	B. słabo
Liczba wyników. . . .	2	11	38	54	28	13	1
% wyników	1.4	7.5	25.8	36.7	19	8.8	0.7
Percentyle	99.3	94.9	78.2	46.9	19	5.1	0 3

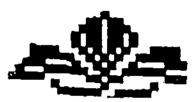
Jak widzimy, zarówno rozsianie ocen jak i percentyle są naogół zadziwiająco zgodne z danemi z roku ubiegłego, co pozwala przypuszczać, że używane przez nas do oceny kryterja dały się stosować w sposób stały. Wynik ten przemawia za przebudową skali. Jednakże dopiero później, po wykonaniu tej pracy, będzie można orzec, czy stałość kryterjów da się zachować i po zmianie wymagań. Nie jest wykluczone, że podane wyżej, w obu tablicach, rozsianie wyników jest nietylko wyrazem nieodpowiedniego stawiania wymagań w odniesieniu do każdej z 7-u grup, lecz jest również wyrazem trudności stosowania kryterjów. Być może, że trudne i krzyżujące się ze sobą kryterja dają się stosować w sposób stały wtedy tylko, gdy olbrzymia większość wyników jest zaliczana do średnich.

Wykonanie testu „Haftowania wzoru" polegało na wyhaftowaniu przez dziewczęta na kanwie wzoru, przygotowanego na drugim, równie dużym, kawałku kanwy. Szybkość pracy oceniało się na podstawie czasu jej wykonania, jakość—na podstawie ilości popełnionych błędów. Obliczanie błędów jest dosyć uciążliwe, wtedy zwłaszcza, gdy są one liczne i różnorodne. W celu ułatwienia samych obliczeń i ich kontroli, cały wzór został podzielony na 14 części, poczem obliczało się ilość popełnionych błędów w każdej części, a następnie ich sumę. Dla poszczególnych błędów wprowadziliśmy pewne zgóry przyjęte obciążenia, wahające się w granicach od 2 do $\frac{1}{2}$. Wprowadzenie obciążeń okazało się konieczne, ponieważ niesposób było różne rodzaje błędów traktować jednakowo (np. opuszczenia ściegu i przeszycia ściegu przez sąsiadujące z właściwem oczko kanwy). Dość licznych naogół rodzajów błędów i ich obciążenia wyszczególniać tutaj bliżej nie będę, gdyż test haftowania nie utrzymał się w naszych serjach. W czasie badań indywidualnych wyszło na jaw, że niektóre zpośród badanych dziewcząt znały już uprzednio ten rodzaj haftu, były zatem

w warunkach znacznie lepszych od swych koleżanek, haftujących na kanwie po raz pierwszy. Z tego też względu w roku szkolnym 1930/31 zastąpiliśmy test wyszywania na kanwie testem „Kopjowania wzoru na papierze milimetrowym". Do kopjowania wybraliśmy nowy wzór, bardziej skomplikowany i nadający się lepiej do nowego zadania (patrz rys. 7 a).

Instrukcja do testu kopjowania brzmi, jak następuje:

„Macie tutaj wzór, który trzeba będzie przerysować na tym kawałku papieru milimetrowego. Starajcie się to zrobić jak najdokładniej, aby rysunek wasz był taki sam co do kształtu i co do wielkości. To, co na wzorze jest czerwone, u was będzie wypełnione ołówkiem. Trzeba odrazu rysować b. uważnie, bo gum używać nie wolno. Starajcie się tak rysować, aby wzór wypadł mniejwięcej pośrodku kartki". Czas wykonania próby — dowolny.


Rys. 7 a.


Rys. 7 b.

Szybkość kopjowania oceniało się na podstawie czasu, użytego na wykonanie próby. Opracowaniem oceny jakościowej wyników zajęła się bliżej p. *Z. Greniewska*, hospitantka pracowni miejskiej, przeprowadzając dokładną analizę każdego wyniku. W celu ułatwienia tej analizy cały wzór (rys. 7 a) został podzielony na 5 części: 1) Motyw środkowy czyli głowa, 2) lewe skrzydło, 3) prawe skrzydło, 4) szypułka, 5) podstawa. Podczas oceny wyniku każdą część kopji była porównywana z odpowiadającą jej częścią wzoru.

Próby obliczania ilości błędów w każdej części nie zawsze doprowadzały do pozytywnego rezultatu. W wielu wypadkach można było mówić tylko ogólnie, o większem lub mniejszem zniekształceniu danej części, tak, iż ostateczna ocena wyników opierała się na 3-ch podstawach: 1-o. Na podstawie ilości opuszczonych lub dodanych kratek, przy jednoczesnem zachowaniu kształtu danej części lub całości (t. zw. błędy rozsiane), 2-o. na podstawie ilości zniekształconych części wzoru i 3-o. na podstawie stopnia tego zniekształcenia.

Te trzy kryterja umożliwiły ułożenie 7-o stopniowej skali ocen, przedstawionej poniżej w formie skali wymagań:

Do grupy *bardzo dobrych* zaliczone zostały kopje, wykonane bez błędu, niezależnie od staranności wykonania. Grupa *dobrych* obejmowała wyczyny, zawierające od 1 do 3 (włącznie) błędów rozsianych. Dopuszczalne opuszczenie jednego rzędu, złożonego z 4-ech kratek. Grupa

wyżej średnich zawierała wyczyny, mające od 4 do 6 (włącznie) błędów. Wśród nich niektóre mogły być skupione w jednym rzędzie. Jako *średnie* oceniane były te wyczyny, w których znajdujemy od 7 do 10 (włącznie) błędów rozsianych, lub niezbyt wielkie zniekształcenie jednej części wzoru. Obok zniekształcenia mogły występować i błędy rozsiane, jednakże w liczbie nie większej od 5. Do grupy *niżej średnich* kwalifikowały następujące cechy: zniekształcenie jednej części wzoru w stopniu większym, aniżeli w grupie średnich. Zniekształcenia dwóch części wzoru, o ile przynajmniej jedno z nich nie było bardzo znaczne. Zniekształcenie trzech części było dopuszczalne, o ile nie obejmowało ono głębszego zniekształcenia „głowy". W wynikach *słabych* przechodzimy od znacznego zniekształcenia dwóch części wzoru aż do zniekształcenia czterech części, przyczem w piątej mogły być nawet błędy, byle tylko był zachowany stosunek szypułki do trzonu „głowy". W wynikach *bardzo słabych* mamy zniekształcenie wszystkich pięciu części wzoru.

Na rysunku 7 b podaję przykład wyczynu, zaliczonego do grupy bardzo słabych.

Przyjrzyjmy się obecnie, jak wygląda rozsianie ocen, wydanych na podstawie powyższej skali.

Tablica VI.

Rozsianie ocen jakościowych i percentyle testu „Kopjowanie wzoru"
Liczba wyników 75. Rok szkolny 1930/31

Oceny jakościowe . . .	B. dobrze	Dobrze	Wyż. średn	Średn.	Niż. średn.	Słabo	B słabo
Liczba wyników	14	20	8	12	7	10	4
% wyników	18.7	26.7	10.7	16	9.3	13.3	5.3
Percentyle	90.7	68	49.3	36	23.3	12	2.6

Widzimy, iż test „Kopjowania wzoru" jest stosunkowo za łatwy, dał bowiem b. wysoki procent wyników, wykonanych bez błędu. Fakt ten pociągnął za sobą dość dużą rozbieżność ocen jakościowych i odpowiadających im percentyl. Percentyle te w skali od dobrych (włącznie) do słabych (wyłącznie) są przesunięte, w stosunku do ocen jakościowych, o jedną grupę w dół. Powyższy obraz nie zmusza nas może jeszcze do odrzucenia testu, a to z dwóch względów: 1-o ponieważ inne testy na koncentrację uwagi dają często podobne rozsianie wyników, na co pewien wpływ mieć może nieuwzględniane przy ocenie jakości pracy czynnika czasu, wskutek czego grupa b. dobra obejmuje zarówno pracę szybką jak i powolną, oraz 2-o ponieważ uczenice w szkołach rękodzielniczych stanowią w pewnej mierze materjał selekcjonowany, w którym to zespole może przeważać grupa dobrze uzdolnionych do koncentrowania uwagi nad słabo uzdolnionymi w tym kierunku.

W każdym jednak razie dane liczbowe, zawarte w tablicy VI, wskazują z całą wyrazistością na konieczność zaostrzenia wymagań, a więc i na konieczność przebudowy wyżej załączonej skali ocen. Zgodnie z postulatem przyjętym podczas omawiania testu „Kontynuowanie wzoru" musimy przedewszystkiem sprawdzić na nowej grupie wyników stałość podanego w tablicy rozsiania i percentyl. Wyników tych dostarczają nam badania, przeprowadzone w roku bieżącym (w roku bieżącym test „Kopjowania wzoru" przeniesiony został do badań zbiorowych). Rozsianie ocen tych wyników oraz ich percentyle podaję w tablicy VII.

Tablica VII.

Rozsianie ocen jakościowych i percentyle testu „Kopjowanie wzoru", Liczba wyników 96. Rok szkolny 1931/32

Oceny jakościowe . . .	B. dobrze	Dobrze	Wyż. średn.	Średn.	Niż. średn	Słabo	B słabo
Liczba wyników. . . .	19	27	18	7	13	8	4
% wyników	19.8	28.1	18.7	7.3	13.5	8.3	4.2
Percentyle	90.1	66.1	42.7	29.7	19.3	8.3	2.1

Dane liczbowe, zawarte w powyższej tablicy są naogół zbliżone do danych z roku ubiegłego, co przemawiałoby za stałością w stosowaniu kryterjów oceny. Upewniwszy się co do stałości rozsiania ocen, podjęłam trud przebudowy wyżej podanej skali, opierając się na wynikach z roku ubiegłego.

Po przebudowie skala ta przedstawiałaby się jak następuje:

b. dobre — wyniki bez błędu,
dobre — wyniki zawierające 1 błąd,
wyż. średniej — — — — — — do 3 błędów włącznie,
średnio — — — — — — do 6 błędów włącznie,
niż. średniej — — — — — — zniekształcenie jednej części,
słabo — — — — zawierające zniekształcenie jednej części + przesunięcie najwyższej 2-ch innych części, względnie nie więcej niż 6 błędów rozsianych lub zniekształcenie 2-ch części,
b. słabo — — wszystkie wyniki, niedorównywujące wymaganiom grupy wyników słabych.

Na podstawie powyższej skali przeprowadziłam powtórną ocenę wyników z roku szkolnego 1930/31. Rozsianie nowych ocen oraz odpowiadające im percentyle podaję w tablicy VIII.

Tablica VIII.

Rozsianie ocen jakościowych i percentyle testu „Kopjowanie wzoru". Liczba wyników 75. Rok szkolny 1930/31

Oceny jakościowe . . .	B. dobrze	Dobrze	Wyż. średn.	Średn.	Niż. średn.	Słabo	B. słabo
Liczba wyników	14	10	10	8	13	8	12
% wyników	18.7	13.3	13.3	10.7	17.3	10.7	16
Percentyle	90.7	74.7	60.7	49.3	35.3	21.3	8

Jak widzimy, rozsianie ocen uległo poprawie w porównaniu z rozsianiem, jakie otrzymało się przy stosowaniu 1-ej skali, przedewszystkiem jednak mamy bardzo wyraźne polepszenie rozkładu percentyl, które obecnie w każdej grupie są zgodne z odpowiadającą im oceną jakościową. Rzecz jasna, iż zmieniona przeze mnie skala musi być mimo wszystko traktowana obecnie jako prowizoryczna. Ostateczne zaakceptowanie jej wymagałoby powtórnego ocenienia na jej podstawie wyników z roku bieżącego.

Przechodzę obecnie do grupy, budzącej liczne zastrzeżenia teoretyczne, a mianowicie do testów, mających badać *uzdolnienia rysunkowe i t. zw. poczucie harmonji barw*. Uczenice wymienionych wyżej trzech działów rękodzielniczych powinny być pod tym względem badane, w jakiej jednak mierze można tu opierać się na badaniach testowych i ocenach niespecjalistów? Różne pracownie psychotechniczne przeprowadzają tego rodzaju badania, stosując bardzo rozmaite próby. Próby te często odwołują się równocześnie i do poczucia harmonji barw i do uzdolnień rysunkowych, względnie — poczucia piękna kształtu. W rezultacie uzyskuje się wyniki, których ocena opierać się musi na kilku krzyżujących się ze sobą kryterjach, co niewątpliwie musi ją znacznie utrudnić. Dążąc do pewnego uproszczenia oceny wyczynów z tej dziedziny, spróbowaliśmy w roku szk. 1930/31 wyodrębnić od siebie badanie poczucia harmonji barw i uzdolnień do rysunku kompozycyjnego. Do badań nad poczuciem harmonji barw zastosowaliśmy jeden i ten sam dla wszystkich wzór (rys. 8), który uczenice kolorowały zapomocą kredek.

Instrukcja do testu „Kolorowania wzoru" brzmi, jak następuje:

„Masz tutaj gotowy wzór. Wzór ten trzeba będzie pokolorować zapomocą kredek w ten sposób, aby użyte przez ciebie barwy jaknajlepiej do siebie pasowały, aby ich połączenie ze sobą było jaknajładniejsze, jaknajbardziej harmonijne i przyjemne dla oka. Kolor każdej kredki jest zaznaczony z wierzchu na drzewie, jeżeli jednak zechcesz sprawdzić go dla jakiejś kredki, możesz nią zrobić kreskę na papierze tu obok wzoru. Gdy skończysz kolorować powiesz mi „już", a postaraj się, aby to, co zrobisz, jaknajładniej wypadło".



Rys. 8.

Ocena jakościowa testu „Kolorowanie wzoru" została na gruncie naszej pracowni przeprowadzona podobnie jak ocena omówionego już wyżej testu „Streszczenie tekstu". W celu sprawdzenia rozsiania i zgodności ocen różnych osób wzięliśmy za podstawę do badań 27 wyników. Wyniki te zostały przedewszystkiem ocenione przez 5-u psychologów pracowni. Potem jednak, z inicjatywy p. *Stawskiej*, powiększyliśmy liczbę osób oceniających. Zwróciliśmy się do kilku osób z poza pracowni, wśród których byli i specjaliści, z prośbą o ocenę tych samych 27 wyników. Wszystkich osób oceniających było ogółem 13. Ilościowe ujęcia ich ocen podaję w tablicach IX i X.

Tablica IX.

Rozsianie ocen jakościowych testu „Kolorowanie wzoru".

Grupy oceniających	Wszystkie osoby oceniające (351 ocen)					Psychologowie pracowni (135 ocen)					Osoby z poza pracowni (189 ocen)[1]				
Oceny	Bardzo dobrze	Dobrze	Średnio	Słabo	Bardzo słabo	Bardzo dobrze	Dobrze	Średnio	Słabo	Bardzo słabo	Bardzo dobrze	Dobrze	Średnio	Słabo	Bardzo słabo
Liczba ocen	28	44	84	128	67	14	17	45	45	14	12	23	32	78	44
Proc. ocen	8	12.5	23.9	36.5	19.1	10.4	12.7	33.3	33.3	10.4	6.4	12.2	16.9	41.2	23.3

Tablica X.

Maksymalne różnice w ocenach jakościowych testu „Kolorowanie wzoru".

Grupy osób oceniających	Wszystkie osoby oceniające (13)					Psychologowie pracowni (5)					Osoby z poza pracowni (7)[1]				
Maksymalne różnice	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
Ilość wyników	7	10	8	2	0	0	1	10	15	1	5	8	10	3	1
Proc. wyników	25.9	37	29.6	7.4	0	0	3.7	37	55.5	3.7	18.5	29.6	37	11.1	3.7

Oceny te, jak widzimy, są surowe i rozbieżne między sobą. Ponieważ wśród 13-u osób oceniających psychologowie pracowni stanowili pod pewnemi względami grupę bardziej jednolitą od reszty, wyodrębniłam ich oceny od ocen osób z poza pracowni. Podane w tablicy IX zestawienie rozsiania ocen psychologów pracowni i osób z poza pracowni wskazuje na mniejszą surowość ocen psychologów. Fakt ten nasuwa przypuszczenie, iż psychologowie pracowni stosowali w pewnej mierze oceny względne t. zn. oceniali dany wyczyn na tle innych, licząc się być może z prawami właściwego rozsiania wyników, podczas gdy osoby z poza pracowni stosowały, jak się zdaje, do każdego wyniku raczej ocenę bezwzględną.

Zestawienie maksymalnych różnic, podane w tablicy X, wykazuje również większą zgodność ocen psychologów, aniżeli osób z poza pracowni, mimo, iż psychologów pracowni nie można utożsamić między sobą pod względem t. zw. smaku artystycznego.

Ta większa rozbieżność ocen osób z poza pracowni nasuwałaby pewien wniosek, na który zwrócił uwagę prof. *Baley*, a który dotyczy sposobu stawiania pewnych zadań osobom, nie zajmującym się stale ocenami jakościowemi. Od osób tych nie należałoby wymagać bezwzględnej oceny każdego wyniku, ile raczej ich szeregowania od najlepszego do najgorszego.

---

[1]) Oceny jednej z osób nie zostały uwzględnione w tej rubryce.

Kończąc rozpatrywanie zawartych w obu tablicach zestawień liczbowych dla testu „Kolorowanie wzoru", warto porównać je, w obrębie grupy psychologów pracowni, z analogicznemi zestawieniami, podanemi wyżej dla testu „Streszczenie tekstu". (Patrz tabl. I i II). Zestawienie rozsiania ocen wskazuje, iż w testach tych zachodzi odwrotny stosunek sum ocen b. dobrych i dobrych do sumy ocen b. słabych i słabych. Fakt ten może być tłumaczony w różny sposób, w każdym jednak razie może on również wskazywać na pewną realną różnicę w częstości przejawiania się dyspozycyj, badanych zapomocą tych obu testów. Na możliwość takiego właśnie tłumaczenia zwrócę raz jeszcze uwagę podczas omawiania rozsianai ocen ostatecznych testu „Kolorowanie wzoru".

Zestawienie zgodności ocen psychologów, wyrażonej zapomocą maksymalnych różnic, wskazuje na większą naogół zgodność ocen streszczenia tekstu aniżeli kolorowania wzoru. Jednakże różnice te nie są tak wielkie, jakby się tego można było spodziewać a priori i występują przedewszystkiem w obrębie ocen całkowicie zgodnych. Procenty dla odstępu 2 (35.3% i 37%) i dla odstępu 1 (52.9% i 55.5%) są, jak widzimy, niemal jednakowe dla obu testów.

A teraz przyjrzyjmy się rozsianiu ocen ostatecznych testu „Kolorowanie wzoru" oraz odpowiadającym im percentylom. Oceny te mają znaczenie ocen średnich, wypośrodkowanych z ocen kilku osób. Rozsianie ich oraz percentyle podaję w tablicy XI.

T a b l i c a XI.

Rozsianie ocen jakościowych i percentyle testu „Kolorowanie wzoru". Liczba wyników 101.

Oceny jakościowe	B. dobrze	Dobrze	Wyż. średn.	Średn.	Niż. średn.	Słabo	B. słabo
Liczba wyników	6	12	8	31	15	28	1
% wyników	5.9	11.9	7.9	30.7	14.9	27.7	1
Percentyle	97	88.1	78.2	58.9	36.1	14.8	0.5

Jak widzimy, procent wyników w grupach gorszych od średnich jest większy, aniżeli procent wyników, znajdujących się w grupach lepszych od średnich. Rozsianie to odbiło się rzecz jasna i na rozkładzie percentyl, sprawiając, że grupa, oceniona jakościowo jako wyżej średnia, uzyskała 78 percentylę. Naogół jednak rozsianie wyników nie przedstawia się najgorzej, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę procent wyników średnich. Największe trudności napotyka, jak się zdaje, psychotechnik przy zaliczaniu wyczynów do grup krańcowych. Tutaj właśnie najtrudniej jest zdobyć się na oce-

nę względną danego wyniku t. zn. na jego ocenę na tle innych, przy równoczesnem liczeniu się z prawami poprawnego rozsiania. Jest to być może, cecha charakterystyczna ocen, wydawanych na podstawie poczuć estetycznych. Być może jednak, że taki właśnie rozkład ocen, jaki spotykamy dla testu „Kolorowanie wzoru", jest uwarunkowany nietylko trudnością ich wydania ale i faktycznem rozsianiem danego uzdolnienia wśród ludzi. Na podstawie doświadczeń z życia codziennego wydaje się bardzo prawdopodobne, że o wiele mniej jest takich osób, które w zakresie wartości estetycznych potrafią tworzyć rzeczy piękne, od tych, których wyczyny są brzydkie. Przypuszczenie powyższe z jeszcze większą siłą narzucać się nam będzie przy rozpatrywaniu ocen testu kompozycji rysunkowej.

Test „Kompozycji rysunkowej" uczenice wykonywały przed testem kolorowania. Zadaniem dziewczynek było narysować w owalu projekt haftu na serwetkę lub poduszkę. Oto instrukcja omawianego testu:

„Wyobraź sobie, że ten owal przedstawia serwetkę lub poduszkę. Trzeba, żebyś na tę serwetkę lub poduszkę wymyśliła sama jakiś wzór do haftu i wzór ten narysujesz w owalu. Wzór ten nie może być powtórzeniem czegoś, coś już kiedyś widziała lub coś sama już kiedyś wymyśliła, a tylko ma być kompozycją, którą sobie teraz ułożysz. Wzór ten może przedstawiać haft biały lub kolorowy i wykonany dowolnym ściegiem, byleby nie „Richelieu". W każdym jednak wypadku rysunek zrobisz bezbarwny. Gdy go skończysz, powiesz mi, jaki to ma być haft i czy to ma być serwetka czy poduszka".

Wyniki testu kompozycji rysunkowej oceniało kilka osób. Ponieważ jednak niezależność ocen nie była dostatecznie przestrzegana, przeto nie opracowałam ich ilościowo w tej formie, w jakiej uczyniłam to dla testu „Kolorowanie wzoru" i ograniczyłam się jedynie do sprawdzenia rozsiania ocen ostatecznych i ich zgodności z odpowiadającą im percentylą. Wyniki obliczeń mych podaję w tablicy XII.

T a b l i c a XII.

Rozsianie ocen jakościowych i percentyle testu „Kompozycja rysunkowa". Liczba wyników 66.

Oceny jakościowe	B. dobrze	Dobrze	Wyż. średn.	Średn.	Niż. średn.	Słabo	B. słabo
Liczba wyników	2	3	8	10	15	20	8
% wyników	3	4.6	12.1	15.1	22.7	30.3	12.1
Percentyle	98.5	94.7	86.4	72.7	53.8	27.3	6.1

Jak widzimy, procent wyników b. dobrych i dobrych jest niepomiernie mniejszy od procentu wyników ocenionych jako b. słabe i słabe. Dzięki takiemu właśnie rozsianiu ocen percentyle dają nam obraz paradoksalny, zaliczając do wyników dobrych już nietylko wyniki ocenione jakościowo jako wyższe od przeciętnych, jak to miało miejsce w teście kolorowania, lecz nawet i zaliczone do średnich. Wyraźną zgodność ocen jakościowych i percentyl spotykamy jedynie dla grup krańcowych to zn. b. dobrej i b. słabej. Zestawienie powyższe nasuwa pewne uwagi natury ogólniejszej. Być może, że uzdolnienia artystyczne, a może i nietylko one, są rozsiane wśród ludzi w sposób zbliżony do podanego w tablicy XII. Gdyby tak było, to w stosunku do uzdolnień tego typu, nie możnaby stosować ocen precentylowych. Oceny te, zakładające równomierność rozsiania, dawałyby, jak to stwierdziliśmy przed chwilą na przykładzie percentyl testu „Kompozycji rysunkowej", obraz całkowicie fałszywy poziomu tych uzdolnień u badanych jednostek.

Ostatni z testów, zawartych w rozpatrywanej obecnie grupie — test „Swobodnego kopjowania wzoru" okazał się źle dobranym. Wyników nie można było podzielić na różnowartościowe grupy. Grupy te zachodziły na siebie, mieszały się ze sobą wskutek zbyt licznych i krzyżujących się ze sobą kryterjów. Nie widzę zatem potrzeby dokładniejszego opisu tego testu.

Pozostają nam jeszcze do omówienia *próby psychomotoryczne*. Pierwszą grupę wśród nich stanowią próby badania szybkości ruchów rąk. Większość ich jest powszechnie znana, mogę przeto, w stosunku do nich, ograniczyć się do kilku tylko drobnych uwag.

A więc test „Punktowania *M. Whithley*", polegający na możliwie szybkiem stawianiu kropek w kwadratach o boku 1 cm. O. b. wykonują w pracowni miejskiej z lewa na prawo dla każdego z 10-u rzędów kwadratów [1]), najpierw lewą ręką, potem prawą. Czas dla każdej ręki 30". Wynik ocenia się dla każdej ręki oddzielnie na podstawie ilości zakropkowanych kwadratów.

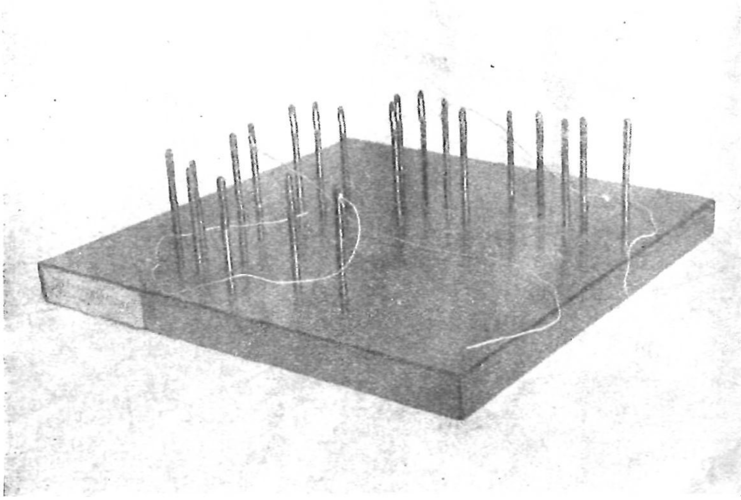
Próbę „Widełek *Roloffa*", w której, jak wiadomo, o. b. ma jak najszybciej nałożyć 20 metalowych krążków zaopatrzonych w 3 otworki na widełki o trzech kolcach, przeprowadza się w pracowni miejskiej trzykrotnie [2]). Wynik ocenia się na podstawie sumy czasu zużytego na 2-e i 3-e nakładanie krążków. Test „Rozcinania" *(Claparède)* polega na jak najszybszem rozcinaniu wzdłuż trzech

[1]) Porównaj: *Helene Antipoff*, L'evolution et la variabilité des fonctions psycho - motrices, Archives de Psychologie, tom XX, Nr. 81, rok 1928, p. 5 „pointillage".

[2]) Porównaj: *Roloff*, „Über Eignung und Bewährung", Leipzig 1928, str. 23, Plättchenaufreihen.

pasków (2 greki i jedna krzywa falista) szerokości 6 mm. każdy. Test ten przeprowadza się w czasie wyznaczonym zgóry. Dla każdej linji czas ten = 20". Percentyluje się sumę rozciętych odcinków wszystkich trzech linij [1]).

Dokładniejszego omówienia wymaga test „Nawlekania igieł" (rys. 9), zaprojektowany przez prof. *Baleya.* 21 grubych igieł o dużych oczkach jest wbitych w drewnianą kwadratową podstawkę. Odstępy między igłami są nieregularne. Do każdej siódmej igły jest przywiązana nitka, długości 22 cm. O. b. ma za zadanie przeciągnąć każdą nitkę możliwie najszybciej przez 7 igieł (włączając igłę do której nitka jest przywiązana).



Rys. 9.

Instrukcja:

„Należy przewlec każdą z tych nitek przez uszka tych igieł. Zaczniesz od tej nitki (eksperymentator wskazuje nitkę, przywiązaną do ostatniej igły, znajdującej się po lewej ręce osoby badanej), przewleczesz ją najpierw przez to uszko, do którego jest przywiązana, później przez następne, aż póki nie dojdziesz do igły, do której jest przywiązana druga nitka. Wtedy zostawisz tę pierwszą nitkę, a zaczniesz przewlekać drugą w ten sam sposób, jak pierwszą, to zn. zaczynając od uszka, do którego ona sama jest przywiązana. Gdy dojdziesz do trzeciej nitki postąpisz z nią w ten sam sposób, jak z poprzedniemi. Przy przewlekaniu należy wyciągać całą nitkę".

---

[1]) Porównaj: *H. Antipoff* o. c., str. 6, „Découpage".

Zaznaczyć należy, iż dla każdej o. b. nitki są zmieniane. Zastosowanie trzech njtek, zamiast jednej, nastąpiło po doświadczeniach próbnych. Okazało się, że jedna nitka jest zbyt długa, łatwo się plącze, łatwo ją przerwać, a w razie przerwania — wyników nie można brać w rachubę. Test nawlekania igieł o. b. wykonywa dwukrotnie, jednakże percentyle oblicza się tylko na podstawie czasu trwania drugiego doświadczenia. Krzywej percentyl testu nawlekania igieł nie podaję ze względu na zbyt małą, w stosunku do rozpiętości, liczbę wyników.

Do badania *precyzji ręcznej* stosowaliśmy w r. szk. 1929/30 dwa testy: t. zw. test „Wycinania łamanej" i test „Wycinania medaljonu". Znaczne przeciążenie badań zmusiło nas w roku szk. 1930/31 do usunięcia z naszych seryj testu „Wycinania łamanej"; ponadto nie badaliśmy wcale precyzji ręcznej uczenic działu krawieckiego. Tak zwany przez nas, test „Wycinania łamanej" został dokładnie przekalkowany z wzoru, podanego we wspomnianym wyżej artykule p. *Cauer* (Industrielle Psychotechnik I rok, III zeszyt, 77 str.). Uczenice miały za zadanie rozcinać łamaną wzdłuż, o ile możności dokładnie po środku. Wyniki oceniało się jakościowo na podstawie szeregu wyodrębnionych kryterjów. Ponieważ test wycinania łamanej został usunięty z naszych seryj, przeto ani kryterjów tych, ani opartych na ich podstawie ocen, omawiać tutaj bliżej nie będę.

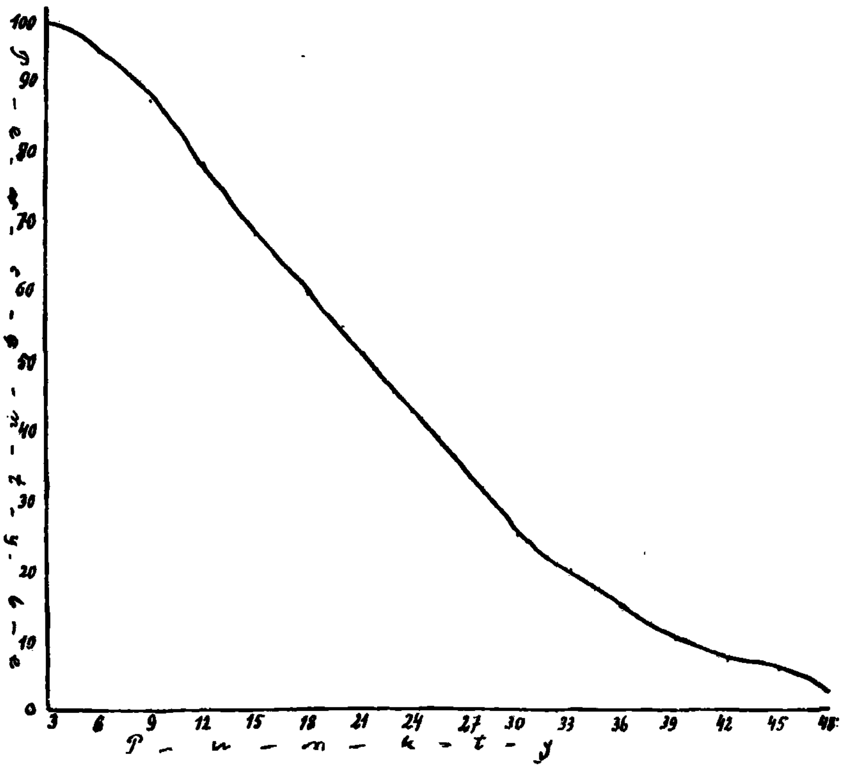
Drugi z testów, przeznaczonych do badania precyzji ręcznej, test „Wycinania medaljonu" utrzymał się w serjach rękodzielniczych do chwili obecnej. Rysunek medaljonu zaczerpnęliśmy od *Bogena* „Psychologische Grundlegung der praktischen Berufsberatung", str. 438—439, któremu służył on jednak do celów całkowicie odmiennych. Rysunek nasz powiększony został blisko dwukrotnie, w stosunku do wzoru, podanego przez *Bogena*. Instrukcja do testu „Wycinanie medaljonu" brzmi jak następuje:

„Masz tutaj narysowany medaljon, który będziesz musiała wyciąć, za wyjątkiem tej jego części. Wycinać zaczniesz stąd i starać się będziesz ciąć dokładnie pośrodku linji to znaczy, aby z obu stron rozcięcia pozostał czarny brzeżek tej samej mniejwięcej szerokości, aby z żadnej strony nie zaciąć białego papieru i aby, o ile to możliwe, na rozcięciu były zachowane wszystkie zaokrąglenia linji. Pracuj sobie spokojnie i pamiętaj, że nie chodzi tu o pośpiech, ale o dokładność wykonania". Czas wykonania próby — dowolny.

Linje, z których składa się rysunek medaljonu, są tak cienkie, iż kryterja oceny jakości wyczynu należy tu zredukować do jednego, to jest do liczby zacięć. Zależnie od wielkości zacięcia w mm. wprowadziliśmy a priori pewne obciążenia. Zacięcia do 2 mm. włącznie obciąża się 1-ym punktem, zacięcia od 3 mm. do 5 mm. włącznie 2-oma punktami, od 6 mm. do 10 włącznie 3-ema punktami, zacięcia powyżej 10 mm. — 4-ema punktami. Znaczniejsze zacięcia wgłąb białego papieru obciąża się

1-ym punktem, zacięcia przewyższające 2 mm. w głąb — 2-oma punktami. Zaznaczyć należy, iż o ile z jednego brzegu rozcięcia pozostaje choćby ledwo dostrzegalny ślad czarnej linji, wówczas nie traktuje się tego jako zacięcie. Na podstawie ilości zacięć, przy uwzględnieniu wyżej wymienionych obciążeń, zostały obliczone percentyle, których krzywą podaję na wykr. 5.

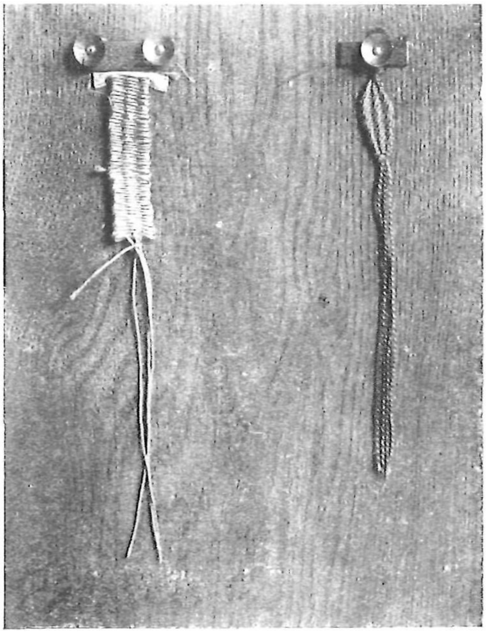
Wykres 5.



Krzywa percentylowa testu „Wycinanie medaljonu".

Syntetyczne badanie uzdolnień do pracy ręcznej odbywało się zapomocą testu „Plecionek" pomysłu prof. Baleya. Test ten, przeznaczony do badania koronkarek, wykonały, na prośbę p. *Bratkowskiej,* wszystkie uczenice działów: bieliźniarskiego i hafciarskiego I M. Szk. Ręk. Test „Plecionek" obejmuje dwa zadania: plecenie tasiemki i plecenie owalu.

Plecenie *tasiemki* odbywa się przy pomocy następującego urządzenia (rys. 10): W deskę o rozmiarach 27,7 cm./21,5 cm. wkręcone są z lewej strony u góry 2 śrubki. Na śrubki te założona jest podłużna metalowa płytka, którą można mocno dociskać do deski zapomocą 2 muterek. Wzdłuż całej deski, poniżej płytki, narysowane są w odległości 1,8 cm. od siebie dwie linje, znaczące szerokość plecionki. Między deską i płytką zaciska się zapomocą muterek kawałek tasiemki, na której umocowane są 4 grube lniane nitki. Trzy z nich, długości 33 cm. każda, są przeciągnięte przez tasiemkę, w odległości 9 mm. od siebie. Czwarta, długości 1 m. 20 cm., przylega do prawej brzegowej nitki. Pierwsze



Rys. 10.

trzy stanowią osnowę, czwarta wątek. Badania przeprowadza się grupowo (do 10 osób). Badanie poprzedzone jest praktycznem wyjaśnieniem. Eksperymentator ma przed sobą deskę z rozpoczętą tasiemką. Tasiemkę tę plecie dalej, zapoznając os. bad. z ruchami, które mają one wykonywać przy pleceniu. Po wykonaniu kilku pleceń zapytuje każdą z osób badanych, czy pojęła ona sposób wykonywania pracy i dopiero po otrzymaniu od każdej z nich odpowiedzi twierdzącej przerywa wyjaśnienia i daje następującą instrukcję:

„A teraz będziecie same plotły taką tasiemkę. Pamiętajcie, aby szerokość jej była taka sama jak szerokość narysowanego paska. Starajcie się, aby brzegi jej były równe, a plecenie ścisłe i abyście nie robiły błędów. Zaczniecie robotę wtedy, gdy powiem wam już i będziecie pracowały dotąd, dopóki wam nie przerwę".

Czas trwania próby 20'. Szybkość pracy mierzy się ilością pleceń, jakość ocenia się na podstawie następujących kryterjów: równość brzegów tasiemki, jej ścisłość, w pewnej również mierze jej szerokość, a wreszcie liczba popełnionych błędów.

Podczas przeprowadzenia oceny wyczynów uwzględnialiśmy dosyć wyraźnie prawo właściwego rozsiania, co było ułatwione nieznaczną stosunkowo ich liczbą. Uwzględnienie prawa rozsiania polegało przedewszystkiem na stosowaniu takich wymagań, które pozwoliłyby zmniejszyć liczebność grup b. dobrej i dobrej na korzyść grupy średniej. W rezultacie otrzymaliśmy rozsianie wyników, które podaję w tablicy XIII.

Tablica XIII.

Rozsianie ocen jakościowych i percentyle testu. „Plecenie tasiemki". Liczba wyników 52.

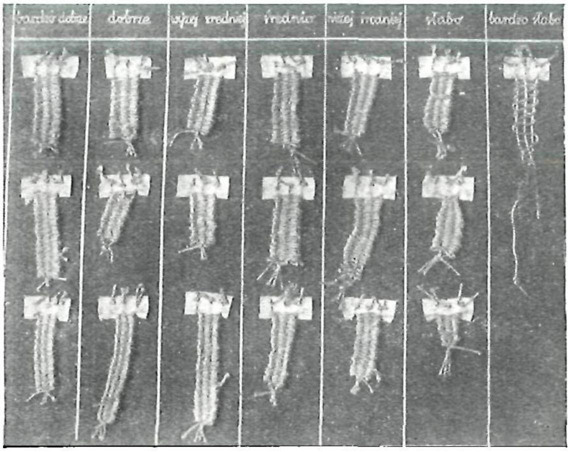
Oceny jakościowe	B. dobrze	Dobrze	Wyż. średn.	Średn.	Niż. średn.	Słabo	B. słabo
Liczba wyników	7	7	9	17	5	6	1
% wyników	13.5	13.5	17.3	32.7	9.3	11.5	1.9
Percentyle	93.3	79.8	64.4	39.4	18.3	7.7	1

Rozsianie to, mimo pewnej przewagi liczebnej wyników b. dobrych i dobrych nad b. słabemi i słabemi, nie przemawia bynajmniej za zmianą opracowanej skali ocen, podanej na rys. 11 (str. 269) zwłaszcza, iż takie właśnie rozsianie może być wiernym obrazem „rozsiania" uzdolnień do pracy ręcznej wśród uczenic szkół rękodzielniczych.

Następna próba t. j. „Plecenie owalu" odbywa się przy pomocy tej samej deski, która służy do plecenia tasiemki (patrz rys. 10).

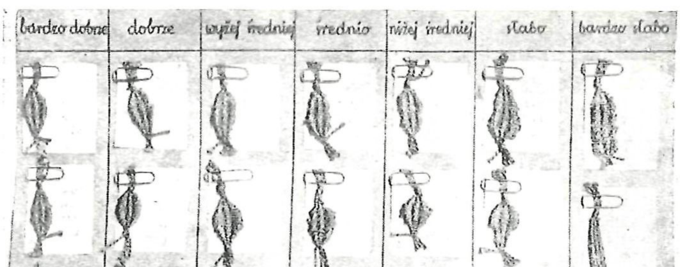
Na prawej górnej stronie deski umocowana jest śrubka z nałożoną nań płytką metalową i mutrą. Pod tę płytkę zaciska się związane ze sobą cztery nitki. Trzy nitki są długości 33 cm., zaś czwarta 1 m. Poniżej płytki narysowany jest owal. O. b. mają odwzorować go zapomocą splatania nitek. Instrukcja:

„Teraz będziecie plotły owal, dokładnie taki sam, jaki jest narysowany na desce. Pleść będziecie go w ten sam sposób jak tasiemkę. Będziecie się też starały, aby brzegi jego były równe, a plecenie ścisłe. Która splecie już cały owal natychmiast powie mi „już".



Rys. 11.

Szybkość pracy mierzy się, dzieląc czas jej wykonania przez liczbę pleceń owalu. Jakość wyczynu ocenia się na podstawie następujących kryterjów: dokładność odtworzenia kształtu, równość brzegów, zwartość plecenia, liczba popełnionych błędów. Przejścia między sąsiadującemi ze sobą grupami są, jak to przeważnie bywa w testach, ocenianych jakościowo, dosyć płynne, jednakże różnice grup odległych od siebie o 2 wartości są już naogół dosyć wyraźne, jak to widać na załączonej niżej skali (patrz rys. 12). Ocena sple-



Rys. 12.

cionych przez dziewczęta owalów odbywała się podobnie jak ocena tasiemki. W rezultacie uzyskaliśmy rozsianie wyników, które podaję, wraz z odpowiadającemi ocenom jakościowym percentylami, w tablicy XIV.

T a b l i c a XIV.

Rozsianie ocen jakościowych i percentyle testu „Plecenie owalu". Liczba wyników 52.

Oceny jakościowe . . .	B. dobrze	Dobrze	Wyż. średn.	Średn.	Niż. średn.	Słabo	B. słabo
Liczba wyników	4	6	12	11	12	5	2
% wyników	7.7	11.5	23.1	21.1	23.1	9.6	3.8
Percentyle	96.1	86.5	69.2	47.1	25	8.6	1.9

Dane liczbowe, zawarte w powyższej tablicy, są naogół dosyć zbliżone do danych, omówionych przed chwilą dla testu tasiemki. Jedyna, godna podkreślenia, różnica zachodzi w stosunku liczebności sumy wyników b. dobrych i dobrych do liczebności sumy wyników b. słabych i słabych, który to stosunek jest bardziej zadawalający dla testu splatania owalu aniżeli dla testu splatania tasiemki.

Kończąc na uwagach powyższych opis „Testu plecionek", dobiegam tem samem do kresu mojej pracy. Obecnie pozostaje mi jeszcze tylko rzucić okiem wstecz i w kilku słowach przypomnieć zasadniczy szkielet jej budowy oraz uogólnić, w formie wniosków, zawarte w niej rozważania. Skoro celem moim był opis testów, wchodzących w skład seryj rękodzielniczych, musiałam go poprzedzić przedstawieniem psychogramów tych zawodów, do których przydatność ma być zapomocą wspomnianych seryj badana, a więc psychogramów krawcowej, bieliźniarki i hafciarki. Szereg niejasności, jakie budzą istniejące w literaturze przedmiotu zbiory psychogramów, zmusił mię do zamieszczenia kilku uwag wstępnych, dotyczących ogólnych zasad budowy psychogramów. Temi zatem uwagami rozpocząć się musiała, w mojem rozumieniu, praca, przygotowująca czytelnika do należytej oceny seryj testów rękodzielniczych. Następnie — i to jest ostatni już moment, który chcę przypomnieć — podczas rozbudowy właściwego mego tematu największy stosunkowo nacisk położyłam na opis testów, ocenianych jakościowo. Takie potraktowanie sprawy wydało mi się konieczne ze względu na rolę, jaką wspomniane testy odgrywają w naszych serjach.

Przechodząc obecnie do syntetycznego ujęcia podanego przezemnie w toku pracy materjału, pragnę w ujęciu tem wyodrębnić

dwie sprawy. Pierwsza z nich dotyczyć będzie zestawienia psychogramów i seryj, druga — uwag, rzucanych przeze mnie podczas opisu testów jakościowych.

Z pośród seryj naszych najbardziej wykończoną jest niewątpliwie serja krawiecka, najmniej — hafciarska. W serji krawieckiej istnieją tylko luki drobne, dotyczące niektórych dyspozycyj pożądanych. Do badania wszystkich wyszczególnionych w psychogramie dyspozycyj koniecznych serja nasza zawiera odpowiednie testy. Dalsza praca nad tą serją polegać zatem będzie przedewszystkiem na sprawdzaniu i ewentualnem udoskonalaniu istniejących w niej testów.

Mniej pełna jest serja bieliźniarska. Zawód bieliźniarki zajmuje niejako pośrednie miejsce między zawodem krawcowej i hafciarki. Z tego też względu omawiana serja jest skompletowana w odniesieniu do tych dyspozycyj, które są ważne zarówno dla zawodu bieliźniarki, jak i dla zawodu krawcowej, natomiast w większości wypadków grzeszy temi samemi lukami, które występują w serji hafciarskiej. Ten stan rzeczy uwalnia mię od konieczności dłuższego zatrzymania się nad serją bieliźniarską i pozwala mi przejść odrazu do serji ostatniej. W serji hafciarskiej brak nam testów, badających pamięć i spostrzegawczość na materjale zawodowym, brak nam również jakichkolwiek badań nad zdolnością do odtwarzania układów ruchowych. Teoretycznie biorąc, luki te powinny być bezwarunkowo uzupełnione, praktycznie jednak — wydaje się wątpliwe, czy nowe testy dadzą się zmieścić w ramach tego czasu, który obecnie może być przeznaczony na badanie każdej dziewczynki. Dotychczasowe doświadczenie nasze wykazuje, iż mimo dwukrotnego, t. zn. zbiorowego i indywidualnego badania uczenic, z trudem tylko wyczerpać można nasze serje, zwłaszcza w odniesieniu do dziewcząt, mających powolne tempo pracy. Jedną z możliwości zaradzenia złu byłoby przekazanie niektórych badań — szkole. Do tego nadaćby się mogły przedewszystkiem badania sprawności rysunkowej, poczucia harmonji barw oraz uzdolnień do rysunku kompozycyjnego. Nie jest wykluczone, iż w przyszłości, gdy kontakt nasz z badanemi przez nas szkołami zawodowemi stanie się jeszcze bardziej ścisły, niż dotychczas, pójdziemy tą drogą, zwłaszcza, iż pewne usiłowania w tym kierunku były już przez nas robione.

A teraz — słów kilka w sprawie drugiej t. j. w sprawie pewnego scalenia uwag, rzucanych przeze mnie podczas omawiania testów jakościowych. Uwagi te wielokrotnie miały tylko charakter niedostatecznie sprawdzonych projektów i przypuszczeń. Wracając tutaj do nich, pragnę skierować pilniejszą uwagę czytelni-

ka na zagadnienie wartości ocen jakościowych. Testy jakościowe odgrywają coraz większą rolę w badaniach psychotechnicznych i wskutek tego powinny być poddane dokładniejszej, niż to jest dotychczas, analizie teoretycznej. Wśród uwag moich rzucanych w biegu pracy można wydzielić dwie grupy. Jedne z nich możnaby wyodrębnić jako pewnego rodzaju postulaty, stawiane psychotechnikom, posługującym się ocenami jakościowemi, drugie mają charakter bardzo zresztą hipotetycznych przypuszczeń, dotyczących zagadnienia, które możnaby nazwać zagadnieniem rozsiania uzdolnień.

Na podstawie rozważań moich możnaby wyodrębnić następujące postulaty:

1. Postulat sprawdzania słuszności wymagań, wyznaczających wartość wyczynów. Jako środki sprawdzające tę słuszność uwzględnićby w każdym razie należało: rozsianie wydanych ocen oraz ich zgodność z odpowiadającemi im percentylami.

2. Postulat sprawdzania stałości stosowanych kryterjów oceny jakościowej i opartych na nich wymagań. W celu sprawdzenia tej stałości należałoby w każdym razie porównywać ze sobą różne grupy wyników, uzyskanych za pomocą tego samego testu, pod względem rozsiania ich ocen i odpowiadających ocenom tym percentyli, a w razie możności stosować również obliczenie maksymalnych różnic i rozsiania ocen różnych osób dla tej samej grupy wyników.

3. Postulat korygowania wadliwej skali ocen.

Korekturę skali poprzedzać musi sprawdzenie słuszności wymagań i stałości kryterjów. Dane, pozwalające sprawdzać słuszność wymagań, wskazują zarazem na kierunek, w jakim nastąpić powinna zmiana skali, jednakże żadnych ścisłych przepisów, dotyczących sposobu korygowania skali ustalić się nie daje. Po skorygowaniu skali, muszą być w stosunku do nowej skali wypełnione postulaty 1-y i 2-gi.

Zebranie uwag, dotyczących rozsiania pragnę poprzedzić tabelką syntetyczną, obejmującą % rozsiania wszystkich omówionych przeze mnie testów jakościowych (por. tab. XV, str. 273). W tabelce tej wyodrębniam już tylko 3 grupy wyników: dobre, średnie i słabe.

Tabelka ta nasuwa następujące przypuszczenia:

1. Liczebność grupy średniej, dla większości przytoczonych w tablicy testów, zdaje się wskazywać, iż w niektórych wypadkach podział *Claparède'a* jest wierniejszy od podziału *Rupp'a.*

Tablica XV.

TESTY	Rozsianie (%) wyników			Ogólna liczba wyników
	Dobre	Średnie	Słabe	
Streszczenie testu	28.6	48.9	22.4	98
Kontynuowanie wzoru	10.5	80.9	8.5	163
Kopjowanie wzoru.	45.4	36	18.6	75
Kolorowanie wzoru	17.8	53.5	28.7	101
Kompozycja rysunkowa	7.6	49.9	42.4	66
Plecionki (tasiemka)	27	59.6	13.4	52
Plecionki (owal).	19.2	67.3	13.4	52

2. Przewaga, w większości wypadków, procentowej częstości wyników dobrych nad procentową częstością słabych, nasuwa przypuszczenie, że w materjale ludzkim, zawodowo selekcjonowanym, stosunek ten jest właściwym odwzorowaniem poziomu uzdolnień osób badanych. Nie jest to jednak jedyna nasuwająca się możliwość. Stosunek powyższy może być również wynikiem pewnej ogólnej tendencji do wydawania ocen łagodnych u osób, pracujących z reguły dla celów poradnictwa zawodowego. Być może wreszcie, iż jest on wynikiem stosowania zbyt łatwych testów do badań, i że przy zmianie testów uległby on zmianie w kierunku, przewidywanym przez prawa poprawnego rozsiania.

3. Rozsianie wyników obu testów, odwołujących się do pewnych uzdolnień artystycznych, nasuwa przypuszczenie, iż uzdolnienia te podpadają pod inne prawa rozsiania aniżeli te uzdolnienia, które możnaby nazwać „równomiernie stopniowanemi".

Dr. Med. HALINA JANKOWSKA.

Wartość zbiorowych testów Termana[1]) w zestawieniu z badaniami indywidualnemi testami Binet-Simon-Termana.

(Z Szkolnej Pracowni Psychologicznej Magistratu m. Wilna).

W związku z zapoczątkowaniem w Wilnie w ubiegłym (1928/29) roku szkolnym poradnictwa zawodowego dla dziewcząt wynikła potrzeba przeprowadzenia zbiorowych badań inteligencji w VII oddziałach żeńskich szkół powszechnych. W tym celu zastosowałam zbiorowe testy *Termana*, dając im pierwszeństwo przed innemi z dwóch względów: po pierwsze sposób ich rozwiązywania, zarówno jak i metoda obliczeń są bardzo ułatwione przez schematyzowanie, po wtóre zaś są one stosunkowo trudne, a liczba punktów najwyższego rozwiązania (200) daje dużą skalę dla oceny i pozwala wyróżnić się jednostkom wybitnie inteligentnym.

Testy starałam się przetłumaczyć możliwie dokładnie, za wyjątkiem tych nielicznych testów, których treść należało przystosować do warunków życia polskiego (np.: test 1, przykład i Nr. 1, 8 i 20; test 5; test 9, Nr. 5).

Testy, zarówno jak i instrukcje do badań i obliczań przytaczam w całości:

---

[1]) *Terman* Group Test of Mental Ability. Intermediate and Adwanced. Prepared by *Lewis M. Terman,* Standford University California, Edition 1, Examination: Form B.

Strona 1.

ZBIOROWE TESTY TERMANA[1])

Opracowane przez LEWISA M. TERMANA Uniwersytet w Standfordzie, Kalifornia.

FORMA B.

1. Imię .... Nazwisko ....

2. **Chłopiec czy dziewczynka** .... **Klasa lub oddział** ....

3. Wiek .... Data urodzenia .... Miesiąc .... Dzień ....

4. Nazwa miasta ....

5. **Nazwa szkoły** ....

6. Nazwisko badającego ....

7. Data badania .... Miesiąc .... Dzień .... 19.....r

Nie przewracaj kartki, zanim nie powiem

PRÓBA	Punkty	
1. **Wiadomości**		
2. Najlepsza odpowiedź		
3. **Znaczenie słów**		
4. Logiczny wybór		
5. Arytmetyka		
6. **Znaczenie zdania**		
7. Analogje		
8. Zdania o przestawionych wyrazach		
9. Klasyfikacja		
10. Rzędy liczbowe		
Ogółem		

[1]) Chcąc umożliwić czytelnikowi zapoznanie się z tem brzmieniem polskiego tłumaczenia testów, które było podstawą otrzymanych wyników, uzyskanych przez p. *Jankowską*, podajemy to tłumaczenie dosłownie i tam, gdzie pewne jego szczegóły nie wydają nam się zupełnie poprawne. W każdym razie czytelnik będzie tu miał możność zapoznania się z testami, przetłumaczonemi po raz pierwszy na język polski, co wobec skąpej jeszcze dotychczas oryginalnej twórczości testowej polskiej nie jest sprawą pozbawioną znaczenia. *(Przyp. Red.).*

Strona 2.

PRÓBA I. WIADOMOŚCI.

Podkreśl ten wyraz, który prawidłowo uzupełni zdanie.

Przykład: Stolicą Polski jest
Kraków, Poznań, Warszawa, Wilno.

1. Najwięcej węgla produkuje
Anglja, Japonja, Egipt, Kalifornja 1
2. Kwarta jest czwartą częścią
kilogramu, garnca, tonny, litra 2
3. Obcęgi są rodzajem
gwintu, młotka, zamku, szczypiec 3
4. Kreda jest rodzajem
mąki, wapienia, marmuru, granitu 4
5. Do ptaków przelotnych należą
orły, jastrzębie, sowy, kukułki 5

6. Wyraz sonata używa się w
rysunku, piłce nożnej, matematyce, muzyce 6
7. Sokrates był
politykiem, filozofem, uczonym, generałem 7
8. Bohaterem „Ogniem i mieczem" jest
Pan Tadeusz, Eli Makower, Skrzetuski, Litawor . . . 8
9. Faraonowie byli panującymi
Babilonu, Egiptu, Jerozolimy, Rzymu 9
10. Długie biegi źle wpływają głównie na
serce, nogi, żołądek, nerwy 10

11. Dynamomaszyna produkuje
dynamit, elektryczność, proch, gaz 11
12. Tenis jest rodzajem
choroby, strzelby, gry, pracy 12
13. Barometr mierzy
ciśnienie powietrza, odległość, elektryczność, czas . . 13
14. Wata pochodzi z
kości, bawełny, lnu, wełny 14
15. Kwadrat jest rodzajem
trapezu, koła, prostokąta, stożka 15

16. Kort jest rodzajem
sukna, napoju, przyrządu, rośliny 16
17. Turkus zwykle bywa
niebieski, bronzowy, czerwony, żółty 17
18. Nietoperz jest najbardziej spokrewniony z
motylem, myszą, sową, jaskółką 18
19. Krzywoprzysięstwo jest wyrazem używanym w
pedagogice, prawie, teologji, medycynie 19
20. „W pustyni i puszczy" zostało napisane przez
Orzeszkową, Żeromskiego, Kraszewskiego, Sienkiewicza 20

Prawidłowo . . . . .

PRÓBA II. NAJLEPSZA ODPOWIEDŹ Strona 3.

Przeczytaj każde pytanie i odpowiedź i postaw krzyżyk przed NAJLEPSZĄ odpowiedzią, jak wskazano na przykładzie.

Przykład: **Dlaczego kupujemy zegary? Ponieważ**
1. Lubimy słuchać bicia
2. Mają wskazówki
× 3. Wskazują nam czas.

1. Nim coś powiesz, pomyśl dwa razy, bo
1. Możesz przypomnieć sobie inne rzeczy do powiedzenia.
2. Będziesz pewniejszy, że powiesz rzecz właściwą.
3. Mówiąc zbyt prędko, możesz się jąkać.

2. Powiedzenie: „Leniwy mózg jest mieszkaniem djabła" znaczy, że
1. Djabeł pracuje mózgiem.
2. Ludzie nie powinni pracować dla djabła.
3. Leniwi ludzie łatwo wpadają w złe nałogi.

3. Powiedzenie: „Zły jest wiatr, który nikomu nie przynosi korzyści" znaczy, że
1. Ludzie, którzy nie pomagają bliźnim, nie są dobrzy.
2. Wiatry wyrządzają wielką szkodę.
3. Wiatry nigdy nie przynoszą korzyści.

4. Powiedzenie: „Zabij lwa, gdy jest jeszcze młody" znaczy, że
1. Złą rzeczą jest zabić lwa starego.
2. Młode lwy są najbardziej niebezpieczne.
3. Trzeba wcześnie wypleniać złe przyzwyczajenia, żeby się zbyt nie zakorzeniały.

5. Powiedzenie: „Smak pieroga oceniamy przy jedzeniu" znaczy, że
1. Pierogi są do jedzenia.
2. Trzeba skosztować pierog przed podaniem.
3. Dopiero po spróbowaniu możemy sądzić o rzeczy.

6. Dlaczego inżynierowie - elektrotechnicy otrzymują wysokie wynagrodzenie? Bo
1. Ich wiedza jest bardzo poszukiwana.
2. Mają wyższe wykształcenie.
3. Dużo pracują.

7. Marznąca woda rozsadza rury, bo
1. Zimno osłabia rury.
2. Woda rozszerza się kiedy marznie.
3. Lód wstrzymuje płynięcie wody.

8. Dlaczego wybieramy posłów do Sejmu? Ponieważ
1. Ludzi jest zbyt dużo, by wszyscy mogli zbierać się i ustanawiać prawa.
2. Naród musi być kierowany.
3. Posłowie są zwykle uczciwi.

9. Przyczyną echa jest
1. Odbicie fal dźwięku.
2. Obecność elektryczności w powietrzu.
3. Obecność wilgoci w powietrzu.

10. Jeżeli człowiek ma miljon złotych, powinien
1. Zapłacić dług państwowy.
2. Popierać różne cele dobroczynne.
3. Dać wszystko jakiemuś biednemu człowiekowi.

11. Powiedzenie: „Zły robotnik skarży się na narzędzie" znaczy, że
1. Zły robotnik zwykle się skarży.
2. Jeżeli robotnik straci cierpliwość, łamie swoje narzędzie.
3. Zły robotnik często się tłumaczy, składając winę na narzędzie.

Prawidłowo . . . . . × 2 = *Punktów* . . . . .

Strona 4.

PRÓBA III. ZNACZENIE SŁÓW

Jeżeli obydwa słowa mają to samo znaczenie, podkreśl wyraz „TO SAMO". Jeżeli znaczenie jest przeciwne, podkreśl wyraz „PRZECIWNE".

Przykład:	chodzić — kroczyć	to samo — przeciwne	
	północ — południe	to samo — przeciwne	
1	staranny — niedbały	to samo — przeciwne	1
2	czynny — bierny	to samo — przeciwne	2
3	dostać — otrzymać	to samo — przeciwne	3
4	mniejszość — większość	to samo — przeciwne	4
5	rozniecić — zgasić	to samo — przeciwne	5
6	ryzykowny — niebezpieczny	to samo — przeciwne	6
7	wyjście — wejście	to samo — przeciwne	7
8	przepaść — otchłań	to samo — przeciwne	8
9	zręczny — sprawny	to samo — przeciwne	9
10	daleki — bliski	to samo — przeciwne	10
11	rozszerzyć — zwęzić	to samo — przeciwne	11
12	nienawidzieć — czuć niechęć	to samo — przeciwne	12
13	kompetentny — wykwalifikowany . . .	to samo — przeciwne	13
14	wabić — nęcić	to samo — przeciwne	14
15	wypukły — wklęsły	to samo — przeciwne	15
16	ciężkość — lekkość	to samo — przeciwne	16
17	rozhukany — rozszalały	to samo — przeciwne	17
18	przeciw — za	to samo — przeciwne	18
19	wróg — przeciwnik	to samo — przeciwne	19
20	przymusowy — dobrowolny	to samo — przeciwne	20
21	zmazać — pokalać	to samo — przeciwne	21
22	podeszły — podstarzały	to samo — przeciwne	22
23	słynny — sławny	to samo — przeciwne	23
24	obfity — skąpy	to samo — przeciwne	24
25	energiczny — bezsilny	to samo — przeciwne	25
26	wstrętny — obrzydliwy	to samo — przeciwne	26
27	kaprys — zachcianka	to samo — przeciwne	27
28	apatja — obojętność	to samo — przeciwne	28
29	kwas — ług	to samo — przeciwne	29
30	oskarżać — winić	to samo — przeciwne	30

Prawidłowo . . . . . *Błędnie* . . . . . *Punktów* . . . . .

Strona 5.

PRÓBA IV. LOGICZNY WYBÓR

W każdem zdaniu podkreśl DWA wyrazy, które oznaczają cechy, które przedmiot ZAWSZE posiada. Podkreśl konieczne DWA i TYLKO DWA wyrazy w każdej linji.

Przykład: Człowiek zawsze ma
ciało, czapkę, rękawiczki, usta, pieniądze.

1. Wąż zawsze ma
jad, smugi, ogon, język, grzechotkę 1
2. Rower zawsze ma
hamulec, ramę, oponę, pompkę, koła 2
3. Pudło zawsze ma
głębokość, zawiasy, pokrywkę, boki, drzewo 3
4. Pokarm zawsze ma
sól, krochmal, słodycz, smak, pożywność 4
5. Żołnierz zawsze ma
bagnet, dowódcę, obowiązek, sztandar, namiot 5
6. Samochód zawsze ma
baterje, motor, szczyt, koła, trąbkę 6
7. Policjant zawsze ma
autorytet, czapkę, laskę, obowiązek, mundur 7
8. Gazeta zawsze ma
ogłoszenia, karykatury, wydawcę, wiadomości, obrazki 8
9. Urzędnik zawsze ma
odznaki, służbę, prawa, uniform, pieniądze 9
10. Naród zawsze ma
armję, mieszkańców, prawa, flotę, rzeki 10
11. Dłużnik zawsze ma
wierzyciela, wolność, uczciwość, zobowiązania, własność . . . 11
12. Noc zawsze ma
ciemność, godziny, księżyc, gwiazdy, ciszę 12
13. Koło zawsze ma
środek, obwód, szprychy, oponę, drzewo 13
14. Niepokój zawsze zawiera
przerażenie, obawę, bezsenność, smutek, zakłopotanie 14
15. Podziw zawsze zawiera
szacunek, pochlebstwo, skromność, miłość, poważanie 15
16. Sklep zawsze ma
buchaltera, kasę, pracowników, właściciela, towary 16
17. Wynalazek zawsze ma
wynalazcę, maszynerję, nowość, patent, wartość 17
18. Kulturalny człowiek zwykle jest
szanowany, wychowany, uczciwy, mądry, dowcipny 18
19. Duet zawsze ma
akompanjament, instrument, wykonawców, melodję, głosy . . 19
20. Antypatja zawsze zawiera
antagonizm, gniew, niechęć, strach, zazdrość 20

Prawidłowo . . . . . .

Strona 6

PRÓBA V. ARYTMETYKA.

Odpowiedz jak najprędzej.
Napisz odpowiedź na kropkowanych linjach.
Obliczenia rób na dole strony.

---

1. Jan miał 12 stalówek — kupił jeszcze 3 i potem zgubił 6. Ile mu pozostało?

   Odpowiedź . . . . . .

2. Jaka liczba pomnożona przez 16 da 24×2?

   Odpowiedź . . . . . .

3. Człowiek kupił kilka rowerów za 600 zł., sprzedał za 800 zł., zarabiając po 20 zł. na rowerze. Ile rowerów kupił?

   Odpowiedź . . . . . .

4. Jan zarabia tygodniowo 210 zł., a Jakób 315 zł. O ile więcej zarobi Jakób niż Jan w ciągu 40 tygodni?

   Odpowiedź . . . . . .

5. Ile kwart wody zawiera zbiornik o wymiarach 6×12×10 cali, jeżeli 1 kwarta zawiera 60 cali sześciennych?

   Odpowiedź . . . . . .

6. Chłopiec miał $^3/_8$ garnca orzechów i sprzedał połowę z nich. Która część garnca mu pozostała?

   Odpowiedź . . . . . .

7. Człowiek kupił samochód za 1600 zł., a sprzedał za 2000 zł. Ile procent zarobił?

   Odpowiedź . . . . . .

8. Jeżeli $2^1/_2$ dziesiątka jaj kosztuje 7 zł. 50 gr., ile kosztuje jeden dziesiątek?

   Odpowiedź . . . . . .

9. Połowa jakiej liczby równa się $^1/_3$ od 21?

   Odpowiedź . . . . . .

10. A pożyczył 500 zł. na $7^1/_2$% i B pożyczył 500 zł. na $6^1/_4$%. O ile więcej odsetek w ciągu roku musi zapłacić A niż B?

    Odpowiedź . . . . . .

11. $^3/_4$ garnca orzechów zostało podzielone równo pomiędzy pięć osób. Jaką część garnca każdy otrzymał?

    Odpowiedź . . . . . .

12. Jeżeli $13^1/_2$ centnarów siana kosztuje 36 zł., ile kosztuje $7^1/_2$ centnara?

    Odpowiedź . . . . . .

Prawidłowo . . . . . × 2 = *Punktów* . . . . .

Strona 7.

PRÓBA VI. ZNACZENIE ZDANIA.

Podkreśl prawidłową odpowiedź, jak wskazano na przykładach.

Przykłady:
Czy węgiel jest dobywany z kopalni? Tak Nie
Czy wszyscy ludzie mają 1 metr 80 cm. wysokości? Tak Nie

1.	Czy przy pomocy aparatów fotograficznych wykonywa się karykatury?	tak	nie	1
2.	Czy okna robi się z ciał przezroczystych?	tak	nie	2
3.	Czy żebracy noszą zniszczone ubranie?	tak	nie	3
4.	Czy barchan jest rodzajem drzewa?	tak	nie	4
5.	Czy pustelnicy żyją w samotności?	tak	nie	5
6.	Czy możemy mierzyć czas barometrem?	tak	nie	6
7.	Czy chorzy są weseli?	tak	nie	7
8.	Czy hipokryta jest nieszczery?	tak	nie	8
9.	Czy ptaki mają instynkt?	tak	nie	9
10.	Czy wysokie wieże widać zdaleka?	tak	nie	10
11.	Czy przy mnożeniu otrzymujemy iloraz?	tak	nie	11
12.	Czy w jeziorach są okresowe odpływy i przypływy? .	tak	nie	12
13.	Czy powieściopisarze zwykle są realistami?	tak	nie	13
14.	Czy anachronizm jest rodzajem religji?	tak	nie	14
15.	Czy chloroform jest środkiem znieczulającym ból? . .	tak	nie	15
16.	Czy przedmioty leżące na powierzchni mają ustawienie pionowe?	tak	nie	16
17.	Czy można pogodzić dążenia do sprzecznych celów? .	tak	nie	17
18.	Czy monarchowie powinni podlegać narodowi? . . .	tak	nie	18
19.	Czy dyskretne osoby są godne zaufania?	tak	nie	19
20.	Czy wolny naród ma prawo do głosowania?	tak	nie	20
21.	Czy zacofane kierunki prowadzą do postępu?	tak	nie	21
22.	Czy pasorzyt jest żywym organizmem?	tak	nie	22
23.	Czy synteza znaczy zestawienie?	tak	nie	23
24.	Czy należy naśladować szkodliwe przyzwyczajenia? .	tak	nie	24

Prawidłowo . . . . . *Błędnie* . . . . . . *Punktów* . . . . . .

Strona 8.

PRÓBA VII. ANALOGJE.

Podług tego wzoru podkreśl odpowiednie słowa
w następujących przykładach.

Przykłady:

Ucho jest do słuchania, jak oko do
stołu, patrzenia, ręki, gry.
Kapelusz jest dla głowy, jak bucik dla
ramienia, palta, nogi, szyi.

1. **Obraz jest do patrzenia, jak dźwięk do**
hałasu, muzyki, słuchania, szczekania 1
2. Wuj jest dla siostrzeńca tem, czem ciotka dla
brata, siostry, siostrzenicy, kuzyna 2
3. Dodawanie jest takie w stosunku do odejmowania, jak mnożenie do
dodawania, dzielenia, arytmetyki, potęgowania 3
4. Łupinę ma orzech tak, jak skórę
człowiek, drzewo, kamień, papier 4
5. **Drzewo jest w lesie, jak człowiek wśród**
pary, mężczyzn, kobiet, tłumu 5
6. Kamień jest tem w stosunku do marmuru, czem drzewo do
leszczyny, dębu, jodły, lasu 6
7. 10 jest w takim stosunku do 100, jak 12 do
16, 24, 144, 288 7
8. Zatrzymanie się jest tem dla odejścia, czem pozostanie dla
domu, gry, wyjścia, powrotu 8
9. **Pożywienie jest tem dla człowieka, czem opał dla**
lokomotywy, węgla, drzewa, palenia 9
10. Autor jest tem dla książki, czem artysta dla
malarza, pędzla, obrazu, stalug 10
11. Skomplikowany jest w takim stosunku do prostego, jak trudny do
kruchego, pieniędzy, łatwego, pracy 11
12. **Naśladownictwo jest tem dla odpisu, czem wynalazczość dla**
tworzenia, studjów, Edisona, maszyny 12
13. **Zły jest w takim stosunku do gorszego, w jakim gorszy do**
najgorszego, lepszego, najlepszego, dobrego 13
14. Wilk jest tem dla owcy, czem kot dla
futra, kocięcia, psa, myszy 14
15. Przeszłość jest w takim stosunku do współczesności, w jakim
wczoraj do
dzisiaj, jutra, Bożego Narodzenia, dawno 15
16. **„Idę" jest w takim stosunku do „szedłem", w jakim „wstaję" do**
padam, wstałem, wstając, spadłem 16
17. Kwadrat jest w takim stosunku do sześcianu, w jakim koło do
linji, okrągłego, kwadratu, kuli 17
18. Policjant jest tem dla oficera, czem słownik dla
słów, książki, wielkości, szkoły 18
19. **$^4/_3$ tak się ma do $^1/_3$, jak 8 do**
10, 6, 4, 2 19
20. **„Rzadko" jest w takim stosunku do „nigdy", w jakim „trochę" do**
małego, wielkiego, często, nic 20

Prawidłowo . . . . . .

Strona 9.

PRÓBA VIII. ZDANIA O PRZESTAWIONYCH WYRAZACH.

W następujących zdaniach jest przestawiony szyk wyrazów. Jeżeli zdanie wyraża myśl prawidłową, podkreśl wyraz „dobrze", jeżeli nieprawidłową, podkreśl wyraz „źle".

Przykłady:

	Do służą uszy słuchania	dobrze	źle
	Dobry do proch jest jedzenia . .	dobrze	źle

1	niektóre pszenicę produkują kraje	dobrze	źle	1
2	być się opłaca często ostrożnym	dobrze	źle	2
3	północ na idą wszystkie i południe koleje . .	dobrze	źle	3
4	wynagrodzenie ludzie powinni dobre pracowici otrzymywać	dobrze	źle	4
5	przy woda wysokiej marznie temperaturze . .	dobrze	źle	5
6	na swoje niektóre wiją ptaki ziemi gniazda .	dobrze	źle	6
7	błoto jest ciężko głębokie przez jechać wozem	dobrze	źle	7
8	pracuje człowiek kiedy źle chce spać . . .	dobrze	źle	8
9	w przyjaciele często opuszczają fałszywi nieszczęściu nas	dobrze	źle	9
10	swoje rzeczą wszystkie wyrzucić jest najmądrzejszą pieniądze	dobrze	źle	10
11	drzewa wieje padają, kiedy wszystkie wiatr .	dobrze	źle	11
12	bolesne egzaltacji jest uczucie	dobrze	źle	12
13	w ptaków djamenty znajdujemy rzadko gniazdach	dobrze	źle	13
14	kary czasem powodu bez ludzie wymierzają okrutni	dobrze	źle	14
15	bezsenność czyste zawsze powoduje sumienie	dobrze	źle	15
16	wszyscy urodzili bogatymi się ludzie . . .	dobrze	źle	16
17	uczuciami i troska są podobnemi zmartwienie	dobrze	źle	17
18	uczeń od więcej umie zawsze nauczyciela .	dobrze	źle	18

Prawidłowo . . . . . *Błędnie* . . . . . . *Punktów* . . . .

Strona 10.

PRÓBA IX. KLASYFIKACJA.

W każdej linji wykreśl wyraz, który nie należy do danej grupy. Wykreśl TYLKO JEDEN WYRAZ w każdej linji.

Przykłady:
1 kula, armata, karabin, szpada, ~~ołówek~~
2 Kanada, ~~Kijów~~, Chiny, Indje Francja

1	**buk, klon, dąb, darń, topola**	1
2	igła, patelnia, naparstek, nitka, ścieg	2
3	gubernator, król, burmistrz, prezydent, ksiądz	3
4	cielę, źrebię, niemowlę, ~~lalka~~, kocię	4
5	**demokrata, ~~kalwinista~~, socjalista, monarchista, konserwatysta** . .	5
6	Cezar, Aleksander, Napoleon, Kościuszko, Mickiewicz	6
7	Anna, Emilja, Jan, Lucja, Jadwiga	7
8	**serce, uszy, oczy, nos, język**	8
9	obok, zdala, daleko, głośno, blisko	9
10	autor, powieść, artykuł, poemat, opowiadanie	10
11	**kot, krowa, pies, świnia, wilk**	11
12	**tablica, kreda, ołówek, stalówka, kredka**	12
13	glina, kamyk, skała, kamień, drzewo	13
14	**samochód, barometr, zegar, krokomierz, termometr**	14
15	**algebra, arytmetyka, geometrja, historja, trygonometrja**	15
16	żyto, jęczmień, owies, koniczyna, pszenica	16
17	troskliwość, pilność, oszczędność, bieda, uczciwość	17
18	wyprosić, pożyczyć, zarobić, odziedziczyć, oddać	18

Prawidłowo . . . . . .

Strona 11

PRÓBA X. SERJA LICZB.

W każdym rzędzie postaraj się zrozumieć, jak liczby są ułożone i potem napisz na linjach kropkowanych DWIE liczby następne.

Przykłady:

5	10	15	20	25	*30*	*35*	
20	18	16	14	12	*10*	*8*	

1-szy rząd			3	4	5	6	7	8	....
2-gi rząd			3	6	9	12	15	18	....
3-ci rząd			10.8	9.7	8.6	7.5	6.4	5.3	....
4-ty rząd			5	6	8	9	11	12	....
5-ty rząd			27	27	23	23	19	19	....
6-ty rząd			0	$^2/_3$	$1^1/_3$	2	$2^2/_3$	$3^1/_3$	....
7-y rząd				576	288	144	72	36	....
8-y rząd						2	10	50	....
9-ty rząd			30	33	34	37	38	41	....
10-ty rząd	23	22	21	19	18	17	15	14	....
11-ty rząd			$^3/_{32}$	$^3/_{16}$	$^3/_8$	$^3/_4$	$1^1/_2$	3	....
12-ty rząd			81	27	9	3	1	$^1/_3$	....

Prawidłowo . . . . . × 2 = *Punktów* . . . . .

INSTRUKCJA

(podawać dosłownie).

„Przerobimy z wami badanie, żeby się przekonać, jakie są wasze zdolności. Dam każdemu z was zeszyt zadań. Nie otwierajcie go, dopóki nie powiem".

Badający uważa, żeby go słuchano.

Po zaopatrzeniu wszystkich w zeszyty i ołówki: „Teraz wypełnijcie 7 pierwszych linij u góry pierwszej strony zeszytu. Zróbcie to jak najprędzej, lecz piszcie wyraźnie". (Czas wypełnienia blankietów nie powinien przekraczać 2 — 3 minut).

Po wypełnieniu blankietów: „Uwaga, słuchajcie uważnie, i róbcie dokładnie to, co wam powiem. Nie zadawajcie pytań. Nie patrzcie, co robi sąsiad (ka). Nie zaczynajcie, dopóki nie powiem: „Już". Kiedy powiem: „Dość", musicie natychmiast zatrzymać się i podnieść ołówki. Szybkość i dokładność spełnienia zleceń będą zaliczone na waszą korzyść.

Postarajcie się odpowiedzieć na każde pytanie. lecz nie traćcie zbyt dużo czasu na pytania, których nie rozumiecie.

Teraz przewróćcie kartkę i odkryjcie próbę pierwszą w ten sposób". (Badający pokazuje, podnosząc zeszyt i składając do siebie okładki).

PRÓBA I. WIADOMOŚCI.

„Przeczytajcie wskazówkę u góry strony: „Podkreśl ten wyraz, który prawidłowo uzupełni zdanie". Przeczytajcie uważnie przykład. Gotowe — już!". Po upływie 3 min.[1]) należy powiedzieć: „Dość! Przewróćcie kartkę na próbę drugą".

PRÓBA II. NAJLEPSZA ODPOWIEDŹ.

„Przeczytajcie wskazówkę u góry strony: „Przeczytaj każde pytanie i odpowiedź i postaw krzyżyk przed **najlepszą** odpowiedzią, jak wskazano na przykładzie". Gotowe — Już"! Po upływie 3 min. należy powiedzieć: „Dość! Przewróćcie kartkę na próbę trzecią. Złóżcie zeszyt znowu"..

PRÓBA III. ZNACZENIE SŁÓW.

„Przeczytajcie wskazówkę u góry strony: „Jeżeli obydwa słowa mają to samo znaczenie, podkreśl wyraz **„to samo"**, jeżeli znaczenie jest przeciwne, podkreśl wyraz **„przeciwne"**. Gotowe — Już"! Po upływie 3 min. należy powiedzieć: „Dość! Przewróćcie kartkę na próbę czwartą".

PRÓBA IV. LOGICZNY WYBÓR.

„Przeczytajcie wskazówkę u góry strony: „W każdem zdaniu podkreśl **dwa** wyrazy, które oznaczają cechy, które przedmiot **zawsze** posiada. Podkreśl koniecznie **dwa i tylko dwa wyrazy** w każdej linji". Gotowe — Już!". Po upływie 4 min. 30 sek. należy powiedzieć: „Dość! Przewróćcie kartkę na próbę piątą. Znowu złóżcie zeszyt".

---

[1]) Czas po wypróbowaniu przy wstępnem badaniu w VII oddziale szkoły męskiej zwiększyłam nieco w porównaniu z czasem podanym w oryginale, z 2-ch minut na 3 minuty *(dopisek tłum).*

PRÓBA V. ARYTMETYKA.

„Przeczytajcie wskazówkę u góry strony: „Odpowiedz jak najprędzej. Napisz odpowiedź na kropkowanych linjach. Obliczenia rób na dole strony". Gotowe — Już!". Po upływie 8 min. należy powiedzieć: „Dość! Przewróćcie kartkę na próbę szóstą".

PRÓBA VI. ZNACZENIE ZDANIA.

„Przeczytajcie wskazówkę u góry strony: „Podkreśl prawidłową odpowiedź, jak wskazano na przykładach". Gotowe — Już!". Po upływie 3 min. należy powiedzieć: „Dość! Przewróćcie kartkę na próbę siódmą. Znowu złóżcie zeszyty".

PRÓBA VII. ANALOGJE.

„Przeczytajcie pierwszy przykład u góry strony: „Ucho jest do słuchania, jak oko do" — czego? (należy zaczekać na prawidłową odpowiedź).

„Tak. Przeczytajcie drugi przykład: „Kapelusz jest dla głowy, jak bucik dla" — czego? (należy zaczekać na prawidłową odpowiedź).

„Podług tego wzoru podkreślcie odpowiednie słowa w następujących przykładach. Gotowe — Już!". Po upływie 5 min. należy powiedzieć: „Dość! Przewróćcie kartkę na próbę ósmą".

PRÓBA VIII. ZDANIA O PRZESTAWIONYCH WYRAZACH.

„Przeczytajcie wskazówkę u góry strony: „W następujących zdaniach jest przestawiony szyk wyrazów. Jeżeli zdanie wyraża **prawidłową** myśl, podkreśl wyraz **„dobrze"**, jeżeli zaś **nieprawidłową**, podkreśl wyraz **„źle"**. Gotowe — Już"! Po upływie 4 min. 30 sek. należy powiedzieć: „Dość! Przewróćcie kartkę na próbę dziewiątą, znowu złóżcie zeszyt".

PRÓBA IX. KLASYFIKACJA.

„Przeczytajcie pierwszy przykład u góry strony: „Kula, armata, karabin, szpada, ołówek". To wszystko są nazwy rzeczy, służących do walki oprócz „ołówka", dlatego „ołówek" jest wykreślony.

Przeczytajcie drugi przykład: „Kanada, Kijów, Chiny, Indje, Francja". Są to wszystko nazwy krajów za wyjątkiem „Kijów", dlatego „Kijów" jest wykreślony.

„W każdej linji wykreśl wyraz, który nie należy do danej grupy. Wykreśl **tylko jeden wyraz** w każdej linji". Gotowe — Już!".

Po upływie 4 min. należy powiedzieć: „Dość! Przewróćcie kartkę na próbę dziesiątą".

PRÓBA X. SERJA LICZB.

„Przeczytajcie pierwszy przykład u góry strony: „5; 10; 15; 20; 25;" następne dwie liczby oczywiście będą: 30; 35. Teraz przeczytajcie drugi przykład: „20; 18; 16; 14; 12; następne dwie liczby oczywiście będą: 10; 8.

„W każdym rzędzie postaraj się zrozumieć, jak liczby są ułożone i potem napisz na linjach kropkowanych dwie liczby następne". Gotowe — Już!". Po upływie 6 min. należy powiedzieć: „Dość! Zamknijcie zeszyty".

WSKAZÓWKI PRZY OCENIE:

Każdą próbę ocenić „dobrze" lub „źle". Pół powodzenia nie uwzględnia się.

O ile odpowiedź jest poprawiona — ocenia się poprawkę.

O ile jest podkreślone więcej słów w odpowiedzi, niż się wymaga, odpowiedź jest zła.

W próbie 3. Znaczenie słów.

1) Podkreślenie obydwóch wyrazów „to samo" i „przeciwne" liczy się jako opuszczenie, nie zaś jako błąd.

2) Jeżeli przez całą stronę jest podkreślony wyraz „to samo", lub „przeciwne", to ocena próby jest 0.

W próbie 4. Logiczny wybór.

W każdym przykładzie **żadne inne słowo** oprócz dwóch prawidłowych nie powinno być podkreślone.

W próbie 5. Arytmetyka.

1) Odpowiedź podana nie na właściwem miejscu powinna być zaliczona, o ile widać dokładnie, że jest ona właściwą odpowiedzią na treść pytania.

2) Podanie dwóch odpowiedzi w jakiemkolwiek zadaniu liczy się jako błąd.

3) Opuszczenie „zł.", „gr.", „stóp", „cal" i t. p. jest dopuszczalne.

4) Ułamki zwyczajne wyrażone w dziesiętnych lub odwrotnie liczą się jako całkowite powodzenie.

W próbie 6. Znaczenie zdania.

1) Podkreślenie obydwóch wyrazów „tak" i „nie" liczy się jako opuszczenie, nie zaś jako błąd.

2) Jeżeli przez całą stronę jest podkreślony tylko wyraz „tak" lub tylko wyraz „nie", to ocena próby jest 0.

W próbie 7. Analogje.

Nie należy zwracać uwagi na podkreślenie innych wyrazów, jak tylko 4 ostatnich.

W próbie 8. Zdania o przestawionych wyrazach.

1) Podkreślenie obydwóch wyrazów „dobrze" i „źle" liczy się jako błąd, nie zaś jako opuszczenie.

2) Jeżeli przez całą stronę jest podkreślony tylko wyraz „dobrze", lub tylko wyraz „źle", to ocena próby jest 0.

W próbie 9. Klasyfikacja.

1) Jeżeli dwa albo więcej słów jest podkreślonych, odpowiedź uważa się za złą.

W próbie 10. Rzędy liczbowe.

1) Odpowiedź podana nie na właściwem miejscu powinna być zaliczona jako prawidłowa, o ile widać dokładnie, że jest ona właściwą odpowiedzią na treść pytania.

2) W odpowiedzi powinny być podane obie liczby.

3) Jeżeli 3 liczby, lub więcej są prawidłowo dodane do rzędu liczb, odpowiedź liczy się jako prawidłowa.

4) Opuszczenie ułamka dziesiętnego (jak w 3 rzędzie) liczy się jako błąd.

Ocena próby 1.

1. Anglja
2. garnca
3. szczypiec
4. wapienia
5. kukułki
6. muzyce
7. filozofem
8. Skrzetuski
9. Egiptu
10. serce
11. elektryczność
12. gry
13. ciśnienie powietrza
14. bawełny
15. prostokąta
16. sukna
17. niebieski
18. myszą
19. prawie
20. Sienkiewicza

Zalicza się liczbę prawidłowych odpowiedzi.

Ocena próby 2.

1. 1 ×2 3
2. 1 2 ×3
3. ×1 2 3
4. 1 2 ×3
5. 1 2 ×3
6. ×1 2 3
7. 1 ×2 3
8. ×1 2 3
9. ×1 2 3
10. 1 ×2 3
11. 1 2 ×3

Zalicza się liczbę prawidłowych odpowiedzi pomnożoną przez dwa.

Ocena próby 3.

1. przeciwne
2. przeciwne
3. to samo
4. przeciwne
5. przeciwne
6. to samo
7. przeciwne
8. to samo
9. to samo
10. przeciwne
11. przeciwne
12. to samo
13. to samo
14. to samo
15. przeciwne
16. przeciwne
17. to samo
18. przeciwne
19. to samo
20. przeciwne
21. przeciwne
22. to samo
23. to samo
24. przeciwne
25. przeciwne
26. to samo
27. to samo
28. to samo
29. przeciwne
30. to samo

Zalicza się różnicę między liczbą prawidłowych i nieprawidłowych odpowiedzi.

Ocena próby 4.

1. ogon, język
2. ramę, koła
3. głębokość, boki
4. smąk, pożywność
5. dowódcę, obowiązek
6. motor, koła
7. autorytet, obowiązek
8. wydawcę, wiadomości
9. służbę, prawa
10. mieszkańców, prawa
11. wierzyciela, zobowiązania
12. ciemność, godziny
13. środek, obwód
14. obawę, zakłopotanie
15. szacunek, poważanie
16. właściciela, towary
17. wynalazcę, nowość
18. wychowanie, uczciwość
19. wykonawców, melodję
20. antagonizm, niechęć

Zalicza się liczbę prawidłowych odpowiedzi.

Ocena próby 5.

1) 9
2) 3
3) 10
4) 4200
5) 12
6) $^3/_{16}$
7) 25
8) 3 zł.
9) 14
10) 5 zł.
11) $^3/_{20}$
12) 20 zł.

Zalicza się liczbę prawidłowych odpowiedzi pomnożoną przez dwa.

Ocena próby 6.

1.		nie
2.	tak	
3.	tak	
4.		nie
5.	tak	
6.		nie
7.		nie
8.	tak	
9.	tak	
10.	tak	
11.		nie
12.		nie
13.	tak	
14.		nie
15.	tak	
16.		nie
17.		nie
18.		nie
19.	tak	
20.	tak	
21.		nie
22.	tak	
23.	tak	
24.		nie

Zalicza się różnicę między liczbą prawidłowych odpowiedzi a nieprawidłowych.

Ocena próby 7.	Ocena próby 8.	Ocena próby 9.	Ocena próby 10.
1. słuchania	1. dobrze	1. darń	1) 9 10
2. siostrzenicy	2. dobrze	2. patelnia	2) 21 24
3. dzielenia	3. źle	3. ksiądz	3) 4,2 3,1
4. człowiek	4. dobrze	4. lalka	4) 14 15
5. tłum	5. źle	5. kalwinista	5) 15 15
6. dębu	6. dobrze	6. Mickiewicz	6) 4 $4\,^{2}/_{3}$
7. 144	7. dobrze	7. Jan	7) 18 9
8. wyjścia	8. dobrze	8. serce	8) 250 1250
9. lokomotywy	9. dobrze	9. głośno	9) 42 45
10. obrazu	10. źle	10. autor	10) 13 11
11. łatwego	11. źle	11. wilk	11) 6 12
12. tworzenia	12. źle	12. tablica	12) $^{1}/_{9}$ $^{1}/_{27}$
13. najgorszego	13. dobrze	13. drzewo	
14. myszy	14. dobrze	14. samochód	
15. dzisiaj	15. źle	15. historja	
16. wstałem	16. źle	16. koniczyna	
17. kuli	17. dobrze	17. bieda	
18. książki	18. źle	18. oddać	
19. 2			
20. nie			
Zalicza się liczbę prawidłowych odpowiedzi.	Zalicza się różnicę między liczbą prawidłowych odpowiedzi a nieprawidłowych.	Zalicza się liczbę prawidłowych odpowiedzi.	Zalicza się liczbę prawidłowych odpowiedzi pomnożoną przez dwa.

Poza doraźnie praktycznym celem, dostarczenia Poradni Zawodowej oceny inteligencji skierowanych tam dziewcząt, zadaniem mojem było również sprawdzenie wartości zbiorowych testów *Termana* przez zestawienie ich wyników z wynikami badań testami indywidualnemi tegoż autora.

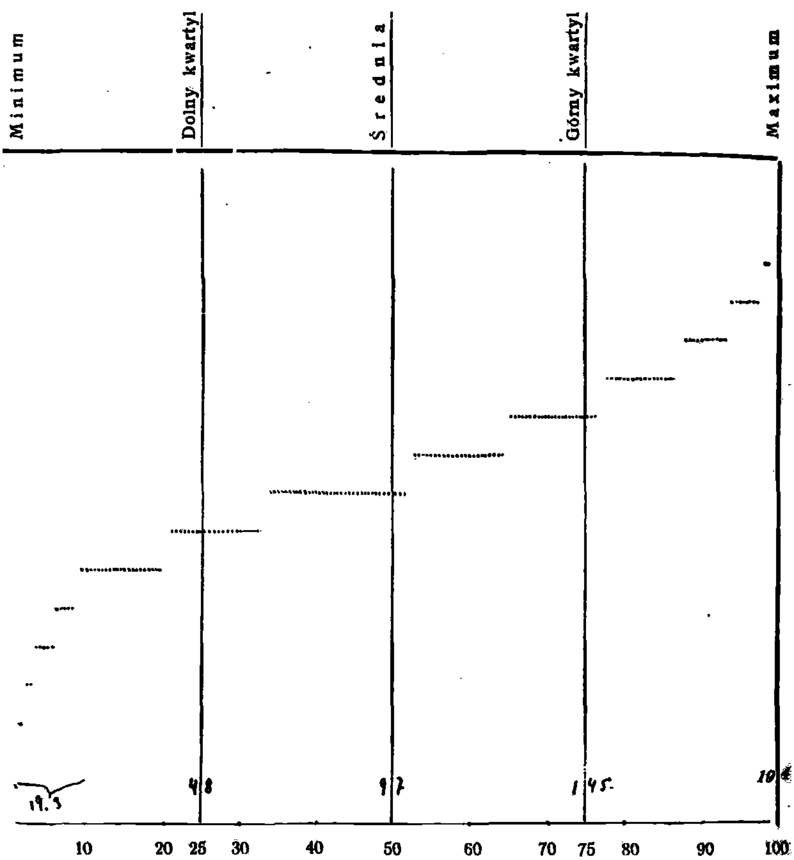
Badania indywidualne przeprowadzałam sama, zbiorowe zaś przy współudziale Pani Kierowniczki i Pań nauczycielek Szkoły Specjalnej dla dzieci umysłowo upośledzonych w Wilnie: p. *Kaczyńskiej*, p. *Dylewskiej* i p. *Krupowiczówny*.

Wymienionym Paniom, zarówno jak i p. p. Kierowniczkom szkół powszechnych oraz p. p. Wychowawczyniom VII oddziałów, za pomoc w przeprowadzaniu badań i w dokonywaniu obliczeń, najserdeczniej dziękuję.

Badania zostały przeprowadzone w 13 oddziałach w ciągu 3 dni, podczas 2-ej godziny lekcyj programu przedpołudniowego.

Tablica I.

Liczba punkt.	Liczba rozwiązań	w odsetkach
156—165	1	0,5
146—155	2	1
136—145	10	5
126—135	12	6
116—125	19	10
106—115	27	13,9
96—105	22	11,3
86—95	37	19
76—85	25	12,9
66—75	23	11,9
56—65	6	3
46—55	5	2,6
36—45	3	1,5
31—35	2	1



Rzędy

Percentyle

Przy zestawieniu wyników badań zbiorowych z wynikami badań indywidualnych brałam pod uwagę nie iloraz inteligencji, a wiek inteligencji. Teoretycznie wydawało mi się to bardziej słuszne i praktycznie okazało się właściwszem.

Z przyczyn ode mnie niezależnych mam do rozporządzenia nie wszystkie wyniki przeprowadzonych badań zbiorowych, a zaledwie 194 (6 oddziałów).

Ilość otrzymanych punktów dla jednej osoby badanej wahała się od 31 do 168, średnia wyniosła 94 punkty. W tablicy I (str. 292) wynik przedstawiony jest w percentylach.

Wyniki badań podzieliłam na 14 grup, z których każda następna zawierała o 10 punktów więcej i które w tablicy I-ej są podane na osi odciętych. Na osi rzędnych podano ilość dziewcząt badanych w każdej grupie. Kropki, leżące na linji odpowiadającej danej grupie, oznaczają poszczególne osobniki z danej grupy. Największa ilość rozwiązań bo 79% waha się w granicach 66 — 125 punktów, z tych największa ilość przy podziale na poszczególne grupy przypada na rubrykę punktów 86—95 (19%).

Tablica II.

Grupa	Liczba badanych osób	Liczba punktów testów zbiorowych	Wiek inteligencji	Liczba zestawień	W odsetkach
I	24	111 — 150	14 l. 10 m. — 17 l. 2 m. 13 l. 6 m. — 14 l. 3 m.	17 7	71 % 39 %
II	47	60 — 110	12 l. 11 m. — 14 l. 9 m. 15 l. — 16 l. 5 m. 12 l. 1 m. — 12 l. 9 m.	32 4 11	68 % 8,5% 23,3%
III	3	37 — 53	10 l. — 11 l.	3	100%

W 74 wypadkach badań zbiorowych, w których miałam do porównania wiek inteligencji, otrzymany przy badaniu indywidualnem — liczba punktów rozwiązań zbiorowych testów wynosiła od 37 do 150 — chcąc zestawić te wyniki z wynikami badań indywidualnych, podzieliłam pierwsze na trzy grupy (w 3-ciej rubryce II. tabeli), w 4-ej rubryce umieściłam wiek inteligencji, otrzymany przy indywidualnem badaniu dziewcząt, które dały wymienioną w poprzedniej rubryce ilość punktów przy badaniach zbiorowych. W 5-ej rubryce p. t. „Liczba zestawień" figuruje liczba dziewcząt, u której wymieniony w poprzedniej rubryce W. I. pokrywał się z liczbą punktów rubryki 3-ej. Ostatnie trzy rubryki wypadło podzielić na 2 i 3 podgrupy, z których pierwszą w rubryce 4-ej (W. I.), jak to wynika

z liczbowych i odsetkowych zestawień (w rubryce 5-ej i 6-ej) należy uważać za najbardziej pokrywającą się z podanym w rubryce 3-ej stopniem rozwiązań testów zbiorowych. Jak widać, rozpiętość granic testów zbiorowych w każdej z poszczególnych trzech grup jest dosyć duża (40—50 punktów), lecz tylko w tych granicach mogłam je zestawić z wynikami badań indywidualnych i przeprowadzić pewien paralelizm między temi wynikami. W mniejszych odstępach wahania były zbyt duże i nie podobna było ująć zestawienia w rubryki [1]).

Rozwiązania stanowiące 111 — 150 punktów odpowiadałyby wyższym wskaźnikom inteligencji, których wiek równa się 14 l. 10 m. — 17 l. 2 m. (71%).

Rozwiązania 60 — 110 punktów odpowiadałyby wiekowi inteligencji 12 l. 11 m. — 14 l. 9 m. (68%) czyli przeciętnej inteligencji dla wieku, w którym młodzież kończy szkołę powszechną (13 l. — 15 l.).

Rozwiązania poniżej 60 punktów wskazywałyby na inteligencję niższą w zakresie 10 — 11 l. W. I. (100%).

Ogółem w 70% wyniki tych dwóch metod porównane w ten sposób były zgodne. Tylko w 5,5% wyniki badania zbiorowego były niższe od wyników badania indywidualnego (grupa II, podgrupa 3). W pozostałych 24.5% czyli w $^1/_4$ wypadków działo się odwrotnie.

Tak zatem przy badaniach zbiorowych otrzymujemy w dość znacznej ilości przypadków (75.5%) rozwiązania niższe w porównaniu z mniejszym odsetkiem (24.5%), który dają wyższe rozwiązania testów zbiorowych w stosunku do W. I. Należy z tego sądzić, że większość badanych gorzej się przystosowuje do warunków badania zbiorowego i nie wydobywa tych możliwości w sprawności pracy myślowej, jakie wykazuje w warunkach idealnych dla badania psychologicznego, mianowicie przy badaniu indywidualnem. Z tem zastrzeżeniem więc — stając na stanowisku, że jedynie indywidualne badanie może być uważane za miarodajny wykładnik inteligencji jako takiej, można przyjąć obie metody badań za równoważne. Jak zaznaczyłam, $^1/_4$ badanych w rozwiązywaniu testów zbiorowych wyprzedza swój wiek inteligencji, czyli może być niesłusznie oceniana jako inteligentniejsza w porównaniu do większości badanych (70%). Sądzę, że nie powinno to być źródłem poważniejszych błędów w zastosowaniu oceny inteligencji metodą badań

[1]) Jeszcze większe trudności miałam przy próbach zestawienia wyników zbiorowych badań w I oddziałach (na początku roku szkolnego 1928/29) metodą *Decroly* i *Buyse* z wynikami indywidualnych badań metodą *Binet-Simon-Termana*. Znajduje to wytłumaczenie we właściwościach psychiki młodszych dzieci.

zbiorowych do życia praktycznego, mianowicie do wyboru zawodu. Poważniejszem źródłem pomyłek w ocenie inteligencji będzie raczej rozbieżność pomiędzy wynikami badań zbiorowych i istotną inteligencją, której wskaźnik dają nam badania indywidualne, w tych 5.5% dziewcząt o wyższej inteligencji (W. I.: 15 l. — 17 l. 5 m.), które przy zbiorowych testach wykazują niższe rozwiązanie (60 — 110 punktów). Przy badaniu wyłącznie zbiorowemi testami taka pomyłka w ocenie, krzywdząca badanego osobnika, który mógłby być nieraz cennym pracownikiem umysłowym, może mieć, jak widzimy, miejsce w 5.5%. Sądzę więc, że conajmniej w wypadkach, w których zachodzi rozbieżność pomiędzy wynikami badań zbiorowych i opinją szkoły, należałoby zastosować jako normę rozstrzygającą badanie indywidualne [1].

---

[1]) Pewna rozbieżność między wynikami badań testami zbiorowemi i indywidualnemi była zgóry do przewidzenia, skoro się zważy, że zbiorowe testy mają charakter mieszany, a mianowicie, że oprócz uzdolnień apelują one w sposób wyraźny także do wiadomości badanych, czego testy indywidualne starają się unikać. *(Przyp. Red.)*.

Sprawozdania z książek i czasopism

Dr. Decroly i M-lle Monchamp. *Gry wychowawcze jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych.* Nakł. „Naszej Księgarni", Warszawa, 1931, str. 96.

Autorowie powyższej książki podają we wstępie cechy charakterystyczne dzieci anormalnych, dotyczące ich intelektu, woli i uczuciowości.

Cechy te mogą być usuwane, rozwijane lub przekształcane przez należyte nauczanie i wychowanie, z reguły bardzo trudne, wymagające specjalnej metody. Część jej stanowią właśnie gry wychowawcze, oparte na prawach psychologji dziecka i na wielokrotnem doświadczeniu, które doprowadziły do klasyfikacji gier wedle celów, jakie przy ich pomocy zamierza osiągnąć nauczyciel.

Celami temi są:

rozwój spostrzeżeń zmysłowych,

rozbudzenie uwagi,

wyrobienie sprawności ruchowej,

kształtowanie pojęć arytmetycznych i pojęcia czasu,

przygotowanie do nauki czytania, ułatwiające orjentację w formach gramatycznych.

Ponadto stosowanie gier z notowaniem czasu, zużytego na nie przez poszczególne dzieci i notowanie wyników jest niezmiernie cennym składnikiem obserwatorskiej pracy nad anormalnemi. To ostatnie jednak stanowi tylko korzyść dodatkową.

Dla rozwoju zdolności spostrzegania a zarazem uwagi dowolnej, o którą szczególnie trudno u dziecka defektywnego umysłowo, stosowane są gry, wymagające rozróżniania barw, kształtów i kierunków. Loteryjka obrazkowa, przedstawiająca przedmioty codziennego użytku, znajduje tu pełne zastosowanie. Po nich następują gry wzrokowo-ruchowe, zapoznające z kształtami geometrycznemi i z pewnemi bardzo złożonemi nieraz konstrukcjami, które służą zarazem jako test do badania sprawności technicznej. Klasyfikowanie drobnych przedmiotów w odpowiednich skrzyneczkach, wkładanie pudełek stopniowanej wielkości jedno w drugie, układanie prostych łamigłówek, wreszcie konstruowanie modeli sprzętów z gotowych części znajduje tutaj miejsce. Oczywiście stopniowanie trudności zarówno tu jak w każdej innej grupie gier jest ściśle stosowane. Gry ruchowe i słuchowo-ruchowe (np. szukanie w woreczku wymienionego przez nauczyciela przedmiotu) wyczerpują zakres ćwiczeń, mających na celu rozwój sprawności zmysłowej, która stanowi niezbędny warunek dalszego produktywnego nauczania.

Inne gry stanowią wstęp do nauki rachunków, która przedstawia największe trudności anormalnym dzieciom, niezdolnym do abstrahowania i uogólniania. Podstawą nauki rachunku winny być wyobrażenia odtwórcze (zwane przez autorów „umysłowemi"), aby każde słowo wywoływało wyraźny obraz, a nie pustkę myślową, co się najczęściej zdarza przy nieudolnem nauczaniu. Dziecko nawet normalne musi wykonać ogromny a nieznany nieraz pedagogom wysiłek umysłowy dla opanowania pierwszych liczb, czego zresztą dokonywa samo. Dziecko anormalne niezdolne jest do tego, w dodatku apatja jego ogranicza zakres doświadczeń, trzeba zatem silnych bodźców i wielokrotnie powtarzanych ćwiczeń, aby dopomóc do przyswojenia zasadniczych pojęć z tego zakresu.

Stopnie, przez które przejść należy, są następujące:

1) Pojęcie obecności i nieobecności.
2) Zdolność rozróżniania i utożsamiania.
3) Okres powtarzania.
4) Pojęcie mnogości i jedności, pojęcie dwójki.
5) Pojęcie trójki.
6) Zdolność porównywania wielkości ciągłych (stopień syntezy).
7) Pojęcie liczby cztery (stopień analizy i syntezy).
8) Pojęcie pięciu (pierwsze pojęcie ułamka).

Zabawa w chowanie i odnajdywanie przedmiotów, klasyfikowanie, domino, sklepik i znowu loteryjki obrazkowe prowadzą dzieci przez powyższe stopnie. Zaznaczyć należy, że żaden rodzaj gry nie stanowi przedmiotu lekcji, tylko jej dopełnienie i zastosowanie, tak że lekcja rachunków jest zawsze połączona z lekcją poglądową, wyznaczoną przez ośrodek zainteresowania.

Pojęcie czasu wyrabiają sobie dzieci na obrazkowych kalendarzach klasowych najrozmaitszych rodzajów oraz na kartonowych zegarach z ruchomemi wskazówkami.

Szczególnie ciekawe są gry, przygotowujące do nauki czytania, opartej na psychologji czytania, opracowanej przez *Decroly'ego.* Punkt wyjścia stanowi zdanie, które jest czemś najbardziej dla dziecka konkretnem z całego świata mowy. Słowa poszczególne (jeśli nie są poprostu skrótami zdań), a tembardziej dźwięki i ich znaki — litery, są już rezultatem trudnej i zbytecznej na początku abstrakcji.

Pierwsze stopnie w tak ujętem nauczaniu czytania stanowią: zawieszanie etykiet na przedmiotach z codziennego otoczenia, potem loteryjka z obrazkami i wyrazami, wreszcie układanie napisów pod obrazkami. Podobnie pomyślane są gry gramatyczne i ułatwiające rozumienie mowy. Spis gier i ich przegląd wedle stopnia trudności i wieku, do którego mogą być stosowane, zamykają tę książkę ciekawą i pożyteczną, znaną w Polsce jeszcze przed jej — zbyt opóźnionem — tłumaczeniem na język polski. Znają zawarte w niej gry, a wiele z nich stosują nasi nauczyciele przedszkoli i szkół specjalnych dla umysłowo upośledzonych dzieci.

Podnieść należy planowość książki, będącą zresztą odbiciem planowości całej metody *Decroly'ego,* oraz związanie gier z życiem powszedniem, którego trudności szczególnie ważne jest dopomóc dzieciom opanować.

Niema nic zbędnego w podanych grach, a ich nużąca przy czytaniu jednostajność — zwłaszcza w bardzo częstem stosowaniu loteryjek obrazkowych — okazuje się w praktyce przemyślaną bez reszty.

Dzieci umysłowo upośledzone niezmiernie wolno przyswajają sobie materjał nauczania — gry, skondensowane na kilkudziesięciu stronicach książki, rozproszone są właściwie na przestrzeni 6-ciu lat nauczania, gdzie, związane ściśle z całokształtem pracy szkolnej, są niezastąpionem jej oparciem i urozmaiceniem.

Celem kształcenia umysłowo upośledzonych jest doprowadzenie ich do możliwie wysokiego procentu samowystarczalności. Tam, gdzie defektywna jednostką niezdolna jest unieść całego ciężaru życia, staramy się przynajmniej podzielić ten ciężar między nią i jej otoczenie. Dla sprostania temu zadaniu trzeba wyrobić choćby w niewielkim zakresie spostrzegawczość, umiejętność kojarzenia wyobrażeń, rozumienie prostych poleceń i możność wykonywania ich. Gry wychowawcze *Decroly'ego* są znakomitym do tego środkiem.

Przedmowa dr. *Marji Grzegorzewskiej* przyznaje im również wysokie zalety.

Halina Powiadowska.

Dr. K. Fuxloch. *„Das Soziologische im Spiel des Kindes"*. Beiträge zur Jugendpsychologie, hrsg. v. O. Kroh, Nr. 4, Beiheft 53 zur Zeitschr. f. angew. Psychologie. Leipzig. J. A. Barth. 1930.

Zabawy dzieci stanowią jedno z najcenniejszych źródeł poznania swoistych przejawów życia dziecka. A że zabawa, jak na to wskazał *K. Groos*, jest dla dziecka nieuświadomionem przygotowaniem się do poważnych czynności w późniejszem życiu, więc autor, badając zabawy dzieci, zamierza, jak czytamy w przedmowie, osiągnąć dwojaki cel: 1) poznać społeczne życie dziecka w zależności od wieku i płci oraz 2) rzucić światło na biologiczne znaczenie zabawy ze względu na zadania życiowe człowieka dorosłego.

Książka składa się ze wstępu i 4 rozdziałów. We wstępie autor w krótkich słowach omawia doniosłą i wieloraką rolę zabaw dziecięcych, a mianowicie: ćwiczenie i doskonalenie różnych stron życia duchowego, a tem samem przygotowywanie dziecka do zadań późniejszego życia; chwilowe wyładowywanie popędu do walki i popędu płciowego (katharsis); uzupełnianie pewnych braków w trybie życia (tem są np. zabawy ruchowe dla dziecka szkolnego); wreszcie odpoczynek od poważnych zajęć szkolnych i życiowych.

Autora interesuje zagadnienie, w jaki sposób dziecko w zabawie przygotowuje się do zadań, które życie postawi mu jako członkowi społeczeństwa. Dlatego w badaniach swych bierze pod uwagę tylko zabawy zbiorowe. Materjał zdobył autor głównie zapomocą ankiety, którą przeprowadził w jednej szkole powszechnej, w klasach od II do VI t. j. wśród dzieci od 8 do 12 roku życia; szkoła ta zawierała klasy równoległe, tak, że w sumie zbadał autor 19 klas, wśród których były klasy męskie i żeńskie.[1]). Prócz tego przeprowadzał obserwacje nad zabawami dzieci w klasie I-ej oraz w przedszkolu, w którem znajdowały się dzieci w wieku 3—6 lat.

W każdym rozdziale autor przedewszystkiem zwraca uwagę na socjologiczną stronę zagadnienia i opiera się przytem głównie na *Simmla* (*Simmel*, Soziologie). Z literatury o zabawach dzieci opiera się autor głównie na pracach *K. Groosa.*

Rozdział I omawia ulubione zbiorowe zabawy dzieci. Fizyczne zabawy, których istotę stanowi walka (körperliche Kampfspiele), są szczególnie lubiane przez chłopców, a zabawy z tej grupy, w których poszczególni uczestnicy mają wyznaczone różne role (np. zabawa w rozbójników i policjantów), są wymieniane w ankiecie wyłącznie przez chłopców. Umysłowe zabawy o charakterze walki (Brett-und Kartenspiele, więc np. warcaby), w których przejawiać się ma tak ważny w społecznem życiu

[1]) Autor, niestety, nie zamieszcza w książce tekstu ankiety i nie podaje, w jaki sposób ją przeprowadzał. Z opracowania odpowiedzi można się domyśleć, że dzieci odpowiadały na ankietę piśmiennie.

ludzi duch opozycji, są bardzo rzadko przez dzieci wymieniane jako szczególnie lubiane, a w każdym razie nie wymieniają ich dzieci poniżej lat 10. Zabawy, które polegają na pewnych zapasach, na współzawodnictwie (Wettkämpfe), a których motorem jest potrzeba zwycięstwa, zazdrość i t. p., są bardziej lubiane przez dziewczęta, niż przez chłopców; i tu też chodzi prawie wyłącznie o zawody fizyczne (biegi, skoki i t. p.); zabawy o charakterze współzawodnictwa umysłowego (np. kwartet) wymieniane są w ankiecie nader rzadko. (Różnica między umysłowemi zabawami o charakterze walki (geistige Kampfspiele) a umysłowemi zabawami o charakterze współzawodnictwa (geistige Wettkämpfe) nie jest dostatecznie wyraźna). Zabawy o charakterze draźnienia, droczenia się (Necken), np. ciuciubabka, uodporniają i przyzwyczajają do przykrej sytuacji draźnionego, w której człowiek dojrzały nieraz się znajduje; pozatem pobudzają natury flegmatyczne oraz pozwalają na zbliżenie obu płci w ramach niewinnej gry. Lubiane są raczej przez dziewczęta. Zabawy o charakterze gonitwy (np. zabawa w kotka i myszkę) mają duże znaczenie socjologiczne jako przygotowanie do walk i zapasów; lubiane są raczej przez chłopców.

Jeżeli chodzi o grupę zabaw o charakterze naśladowczym (zabawy w żołnierzy, sklep, pociąg, szkołę i t. p.), to upodobanie do nich przeważa wyraźnie wśród dziewcząt. Autor widzi w tem doniosłe znaczenie biologiczne: naśladowanie jest podstawą przechowywania tradycji, a rolę tę pełni w życiu kobieta w większym stopniu, niż mężczyzna.

Zabawy ruchowe, w których przyjemność stanowi sam ruch (np. chodzenie na rękach, rzucanie do celu) bez czynnika walki lub współzawodnictwa, dla chłopców stanowią przygotowanie do innych zadań, dla dziewcząt mają znaczenie same dla siebie.

Wreszcie jako ostatnią grupę omawia autor korowody (Reigen), gry o ściśle ustalonym przebiegu i tekście słownym. Chłopcy rzadko znajdują w nich upodobanie i to tylko poniżej lat 10. Dziewczęta wykazują stosunkowo duże zainteresowanie dla tych gier. Znaczenie socjologiczne tych gier polega, zdaniem autora, na przyzwyczajaniu do zachowywania ustalonych form. I tu też ma się okazać, że zabawa w sposób celowy przygotowuje do różnych dla obu płci zadań w życiu późniejszem.

Rozdział II omawia znaczenie równości względnie różnicy wieku w zabawach dziecięcych. Wyniki, zebrane w tym rozdziale, są następujące: Chłopcy najchętniej bawią się z rówieśnikami. Im starszy chłopiec, tem chętniej dopuszcza do towarzystwa w zabawie starszych od siebie kolegów, a tem niechętniej młodszych. Dziewczynki też najchętniej bawią się z rówieśnicami, ale ewentualna różnica wieku nie stanowi dla nich tak doniosłego zagadnienia, jak dla chłopców. W braku rówieśnic dziewczynki chętniej bawią się z młodszemi od siebie dziećmi, niż ze starszemi; przeciwnie, niż u chłopców. Chłopcy motywują często swą niechęć do młodszych kolegów tem, że zabawa z młodszymi ośmiesza ich.

Rozdział III omawia znaczenie równości wzgl. różnicy płci w zabawach dzieci. Już w przedszkolu daje się zaobserwować dążność do dobierania sobie towarzyszy zabawy tej samej płci. Ankieta dała wyniki następujące: $^{9}/_{10}$ uczniów średnich i wyższych klas nie uznaje towarzystwa dziewczynek w zabawie. Pozostali, skoro już wypada im bawić się z dziewczynkami, najchętniej wybierają równe sobie wiekiem, a w braku ich wolą starsze dziewczynki, niż młodsze. Z pośród dziewczynek $^{2}/_{3}$ nie dopuszcza towarzystwa chłopców w zabawie. Pozostałe, gdy muszą wybierać z pośród chłopców w różnym wieku, najchętniej wybierają chłopców młodszych od siebie. Jako główny motyw, dla którego chłopcy nie dopuszczają udziału dziewczynek w zabawach, podają oni obawę przed kpinami kolegów. Względy seksualne chłopcy przemilczają, natomiast dziewczynki starszych

klas podają, że nie chcą się bawić z chłopcami z obawy przed niebezpieczeństwem zagrażającem ich niewinności oraz z obawy przed plotkami.

Ostatni rozdział mówi o przywódcy w zabawach dziecięcych. W przedszkolu skłonność do kierowania innymi przejawia się najczęściej w ten sposób, że mały przywódca pomaga dorosłym, pilnuje porządku i t. p. Wśród starszych dzieci rola przywódcy jest wyraźniejsza. U chłopców, gdzie przeważają zabawy o charakterze walki i gdzie przeważnie w zabawach są różne role do obsadzenia, przywódca ma poważniejsze funkcje, niż u dziewcząt, i musi też posiadać wyraźne zdolności kierownicze.

Podział na przywódcę i kierowany zespół nie wyczerpuje zróżnicowania klasy. Dzieci, zwłaszcza w starszych klasach, układały z łatwością szereg rang dla całej klasy, gdzie na jednym biegunie był przywódca, na drugim najniedołężniejszy z całej klasy. Rangi te dzieci układały dość niezależnie od swych sympatyj i antypatyj, bo wskazywały w wykazie rang (przez podkreślanie imion umówionemi kreskami) zarówno lubianych kolegów między ostatnimi, jak i nielubianych między pierwszymi. Najmniej lubiani są jednak ostatni, a najbardziej lubiany jest przywódca. Szeregi rang, ułożone przez różne dzieci, wykazywały uderzającą zgodność, co też przemawia za ich objektywnością. Od swego przywódcy wymagają dzieci m. in. zalet fizycznych (siła, zręczność i t. p.). Zarówno chłopcy, jak dziewczęta uważają inteligencję za samo przez się zrozumiałą zaletę przywódcy. Przywódca musi też posiadać niektóre własności, których się od innych członków grupy nie wymaga, a mianowicie: musi być bezstronny, posiadać zdolności organizacyjne, przyczem chłopcy kładą szczególny nacisk na zdolności organizacyjno - kierownicze, a dziewczęta na bezstronność. Chłopcy w ankiecie zwracają uwagę na zalety moralne swych przywódców, dla dziewcząt jest to raczej czemś samo przez się zrozumiałem.

Dr. E. Markinówna.

Jankélévitch V. *Bergson.* Paris, Alcan, 1931, str. 293.

Przedmowa samego autora poprzedzona jest słowem wstępnem *Palhoriès'a,* redaktora wydawnictwa „Wielcy Filozofowie", który przytacza list *Bergsona* do *Jankélévitcha,* jako najlepszą — w dużym stopniu słusznie — rekomendację książki. W liście tym *Bergson* przyznaje autorowi powyższego studjum nietylko dokładną znajomość omawianych dzieł, ale godne uwagi pogłębienie doktryny, wynikające z „sympatji intelektualnej", która pozwoliła na prześledzenie dróg, jakiemi szedł umysł filozofa, wyjaśnienie niedomówień, oraz dokonanie syntezy, wiernej, a jednocześnie niepozbawionej oryginalności.

W osobistej rozmowie z *Palhoriès'em* — mówi już od siebie ten ostatni — *Bergson* również jak najlepiej ocenił pracę *Jankélévitcha.*

Przedmowa krótka i zaprawiona domieszką złośliwego dowcipu, wymierzonego przeciwko „ésprits forts", „salons" i „Prophètes", uczczonym ironicznie dużą literą, którzy, zdaniem *Jankélévitcha,* zbyt pośpiesznie ogłosili upadek t. zw. intuicjonizmu, zawiera parę słów usprawiedliwienia rozległości miejsca, jakie w książce zajmują komentarze i interpretacje. Za usprawiedliwienie służy autorowi fakt, że *Bergson* jest filozofem współczesnym, nie wymaga więc równie historycznej metody traktowania, jak filozofów dawniejszych, a ponadto jasność jego dzieł — mówi *Jankélévitch* — i wrośnięcie *bergsonowskich* koncepcyj w życie intelektualne Francji, czynią zbytecznem powtarzanie raz jeszcze wykładu idej, wszystkim znanych. Każdorazowe przejście między cytatą a komentarzem jest zresztą wszędzie zaznaczone.

Studjum swoje podzielił *Jankélévitch* na pięć części, z których cztery omawiają kolejno podstawowe zagadnienia filozofji bergsonowskiej, ostatnia

zaś podaje jakby raz jeszcze krótką syntezę tych zagadnień z przeciwstawieniem ich t. zw. „mechanistycznemu pojmowaniu świata”. Co wyrażenie to znaczy w ustach *Bergsona* i *Jankélévitcha*, zrozumieć można po zapoznaniu się z treścią książki.

Rozdz. I. Całości organiczne. *Bergsonizm*, wedle *Jankélévitcha*, jest jedną z tych rzadkich filozofij, w których niema rozdwojenia między metodą rozważań, a rozważaniem samem. Jest to cecha filozofij, zwanych „philisophies spirituelles”. Przeciwstawiają się one szerokością gestu lękliwym abstrakcjom kolegjów. Nie uznają żadnych transcedentnych jurysdykcyj, a są dla siebie samych sankcją i prawem. Dalekie są od dedukowania swych koncepcyj — rodzą się z siebie samych jako rytm wewnętrzny duchowego rozwoju. Dlatego też nie należy uważać za punkt wyjścia *bergsonizmu* idei intuicji, jak to czyni *Höffding*, stawiając siebie w ten sposób wobec bergsonizmu jako faktu dokonanego, zamiast wziąć udział w jego powstawaniu, co jedynie pozwoliłoby na uchwycenie istoty koncepcji. Sam *Bergson* zaprotestował przeciwko temu w liście, wystosowanym do *Höffdinga*, i podał raczej trwanie niż intuicję za żywe centrum swej doktryny.

Bergsonizm tak pojęty, jak go pojął *Höffding*, straciłby swe wyjątkowe stanowisko, stałby się poprostu jednym z systemów metafizyki intuicji, natomiast właściwe znaczenie nadaje mu doświadczenie trwania, które stanowi fakt pierwotny i podstawowy w systemie *Bergsona*. Trwanie przytem utożsamia *Bergson* z właściwością pamiętania, różniącą zasadniczo organizmy, czyli istności (réalités) duchowe, od mechanizmów, czyli istności materjalnych. Wedle *Janeta* pamięć jest funkcją pochodną i późno się zjawiającą, sprowadzoną do roli kalendarza duszy, podczas gdy naprawdę jest ona zasadą życia duchowego, sprawiającą, że wnętrze nasze jest środowiskiem nieskończenie wrażliwem, gdzie najmniejsza wibracja, nigdy nie ginąc, rozbudza jakby echa, przelewające się z jednego w drugie w sposób ciągły. I oto istotna różnica między mechanizmem, który wyczerpuje się całkowicie w tem, czem jest w danej chwili, a organizmem, *w każdym poszczególnym momencie istnienia pogłębionym przez* całość przeszłych przeżyć.

Ale pamięć nietylko przechowuje przeżycia, ona je jeszcze całkuje, tak, że rozróżnienie między częścią a całością może mieć sens tylko w zastosowaniu do ciał bezwładnych. Zawartości (contenus) życiowe zaś nietylko przeżywają (survivent) siebie same, ale i odżywają w sobie (revivent) częściowo w każdej ze współczesnych wartości, a całkowicie w duchowości, którą wyrażają. Jedynie muzyka może dać o tem wyobrażenie, rozporządza bowiem polifonją. Można powiedzieć, że trwanie nasze jest polifoniczne.

To, co duchowe, jest zawsze doskonałą całością, inaczej nie zaistniałoby wogóle. Niema strzępów idej, chociaż są strzępy zdań, a wspomnienie wyłania się ze świadomości nagle, skończone i niezależne. Wysiłek woli nie ma nad niem władzy, podczas gdy przyzwyczajenie, które możnaby nazwać wspomnieniem motorycznem, tworzy się potrochu drogą ćwiczenia. Niema mowy o jakimkolwiek paralelizmie psychofizycznym. Część organizmu jest też organizmem.

Wszystko to wyklucza zgóry możność zgłębienia owej ciągłości trwania przy pomocy logiki. Metoda jedyna i konieczna, która może się okazać płodną w sprawach duszy jest zatem całkowicie irracjonalna.

Naturalnem podejściem inteligencji do zagadnień jest członkowanie przedmiotów celem poznania ich. Ale otrzymane w ten sposób części nie poprzedzają całości chronologicznie — są bardziej niż ona abstrakcyjne, co przeoczają psychologje atomistów i asocjacjonistów, a często i fizyka.

Element jest niewątpliwie prostszy niż całość w znaczeniu logicznem, ale jeśli za kryterjum prostoty uznać poprzedzanie (priorité) w historycznym porządku przeżytych doświadczeń, całość okaże się prostszą od jej elementu. Podobnie litery są czemś wcześniejszem i prostszem od słów w swem pierwszem, abstrakcyjnem znaczeniu słowa „prostota". Ale konkretnie prostsze są słowa, a najprostsze — zdania, bo one są pierwsze w porządku naszych słownych przeżyć.

Inteligencja patrzy wiecznie poza siebie — opóźnienie jest wrodzonem jej kalectwem, a kompetencja jej ogranicza się do rzeczy już spełnionych. Nigdy nie jest zapóźno poznawać rzeczy pozbawione trwania, a „przed" czy „po" wydarzeniu niema tam wielkiego znaczenia. Inteligencja usiłuje zaczynać swe rozważania od elementów, z których buduje, wedle swego mniemania, całość, którą przecież musiała wpierw mieć daną, aby móc z niej wyodrębnić poszczególne elementy. Uparcie jednak przeocza to, nazywając całość czemś pochodnem w stosunku do elementów, podczas gdy rzecz cała ma się naodwrót. Tak postępuje psychologja asocjacjonistyczna — traktując organizm jakby to był mechanizm — dlatego pozostaje niepłodna i niezdolna do wytłumaczenia stanów psychicznych. Wszystkie te cenne rzeczy jak dusza, życie, wolność, odkrywa się tylko pod warunkiem, że od nich rozpoczęto poszukiwania.

Rozdz. II. W o l n o ś ć. Instancją najwyższą i jedyną jurysdykcją dla filozofa jest doświadczenie wewnętrzne, wobec którego zajmuje on stanowisko nie widza, lecz aktora. Jeśli tak nie postąpi, wpadnie w sprzeczności eleatów i relatywistów. *Bergsonizm* reprezentuje właśnie punkt widzenia świadomości, która koniecznie bierze udział (conscience qui prend nécéssairement partie) — oto dlaczego *Bergson* definjuje intuicję jako sympatję. Umysł, wyzwolony z wszelkiego heteronomicznego prawodawstwa rozwija się (s'épanouit) w świadomość. Wszystko, co przez świadomość może być przeżyte, jest rzeczywiste, i niema innego kryterjum rzeczywistości. Rzeczywistem zatem jest trwanie, przeżywane przeze mnie osobiście w moim systemie współrzędnych. Symboliczne natomiast są trwania, które wyobrażam sobie przeżyte przez zmyślonych podróżników, które przypisuje się strzale, żółwiowi i Achillesowi. Stąd szereg pozornych zagadnień i pozornych argumentacyj. *Bergsonizm* jest zatem zdecydowanym nominalizmem. Twórca jego podobnie jak *Berkeley* odrzuca istnienie jakiejś tajemniczej materji, nie pozostającej w kontakcie z czyjąś świadomością. Intuicja sama dotyczy tylko rzeczy postrzeżonych lub postrzegalnych. Należy się zatem wyrzec koncepcyj rzeczy „niepoznawalnych", a symbolizm sam zawdzięcza tę trochę realności, jaką posiada, wyłącznie intuicji.

Trwanie jest przezwyciężeniem i pogodzeniem sprzeczności między jednością a wielkością, między ciągłością a nieciągłością (discontinu).

Bezpośrednia intuicja czasu stanowi naturalny i bezwzględny system współrzędnych, a wiara zdrowego rozsądku w czas powszechny jest filozoficznie uzasadniona. Trwanie intuicyjne dostarczy nam zatem zasady pewnego rodzaju wyższego antropocentryzmu. Ruch może być względny dla oka, t. j. dla geometry, który chwyta tylko wzrokowy aspekt rzeczy; ale nie jest względny dla mięśni, czynności, zmęczenia.

Retrospektywność zwykłych filozoficznych rozważań, zwłaszcza tam, gdzie celem jest wyjaśnienie, szczególnie fatalne wywołuje konsekwencje w zagadnieniu wolności. Umysł czeka, dopóki akt woli nie przejdzie przez wszystkie fazy, zamiast usiłować schwycić go w momencie stawania. Owe klasyczne fazy pomysłu, rozważań, postanowienia i wykonania nie idą jednak w przypisywanem im zwykle następstwie. W rzeczywistości rozmyślania następują po wykonaniu, dla uzasadnienia go w naszych własnych oczach, na co już *Pascal* zwrócił uwagę. Myśl, odwracając ów naturalny

porządek ze wstrętu do irracjonalności i ze strachu przed nią, tworzy fałszywe konstrukcje.

Wydaje się na pierwszy rzut oka, że zaprzeczając doniosłości rozważaniom, namysłowi dla postanowień, zaprzeczamy zarazem istnieniu wolnej woli, której istotę upatrywano w swobodnym wyborze między pobudkami.

Poczucie wolności jest przeczuciem sposobu, w jaki się będzie działało, z jednoczesną niepewnością, czy tak będzie rzeczywiście. Konieczność czynów, podobnie jak celowość rozwoju, są zawsze i wyłącznie retrospektywne.

Zrozumieć naprawdę ruch i działanie można tylko, poruszając się i działając. Stąd pozorny paradoks eleatów, rozwiązany przez Achillesa biegnącego.

Rozdz. III. D u s z a i c i a ł o. *Bergsonowska* teorja związku między duszą i ciałem skierowana jest przeciwko systemom paralelistycznym. „Ja" przekracza (déborde) ciało, wiążące go, zarówno w czasie, jak w przestrzeni. Mózg jest narządem wyboru i powściągu. Staje on między podnietą a reakcją ruchową — wygrywamy przez to na czasie, a czas znaczy w tym wypadku wolność. Psychiczne i fizyczne — to dwa szeregi spraw (réalité) jakościowo różnych. Drugi służy za symbol pierwszemu. Teorja lokalizacji czynności psychicznych traci w ten sposób całe swoje znaczenie.

Wobec tak stanowczego dualizmu różnica między spostrzeżeniem a przypomnieniem okaże się również zasadniczą, jakościową. Spostrzeżenie czyste byłoby nieomylne. Ale każde spostrzeżenie zmieszane jest ze wspomnieniem i pamięć stanowi źródło błędów. Lecz jednocześnie pamięć jest natchnieniem — ona to sprawia, że przeszłość nasza integralna wchodzi w kontakt z teraźniejszą daną, którą należy zinterpretować. Pamięć jest również źródłem tragizmu i komizmu, których istota polega na przecięciu się różnych planów świadomości. To też umiejętność zapominania, cz. likwidowania przeszłości jest darem t. zw. „zdrowego rozsądku". Dzięki niemu zachowujemy młodość duszy, świeżość spostrzeżeń.

Zdumienie i podziw — charakterystyczne cechy artysty — to emocje, których nie znają ci, co żyją na koszt wspomnień i konwencyj znieczulających. Na tem właśnie polega „docta ignorantia" mistyków — na tej głębokiej naiwności umysłu. Owocny wysiłek intelektualny, skierowany ku rozumieniu rzeczywistości, winien zrzucić z siebie więzy pamięci, która nie jest zdolna być współczesną życiu.

Rozdz. IV. Ż y c i e. *Bergson* odrzuca zarówno finalistyczne jak mechanistyczne pojmowanie życia — jedno i drugie jest jego zdaniem wynikiem retrospektywnego patrzenia na stającą się rzeczywistość. Po fakcie ewolucja wydaje się w każdej chwili skierowana ku celowi; a przed faktem inteligencja nasza nie jest nigdy zdolna przewidywać przyszłych wypadków. Pierwszą przyczyną wszystkich zjawisk jest wola. Ona to powołuje do istnienia struktury wraz z przystosowanemi do nich funkcjami. Sąd o celowości jest zatem sądem a posteriori. Celowość czy mechaniczność porządkują, ujednostajniają świat, nadając mu w ten sposób fałszywy pozór. Rzeczywistość jest bowiem wieloraka, jako mnogość przejawów ekspansji życia, ekspansji, którą można utożsamić z instynktem. I dlatego instynkt jest doskonałem poznaniem — ciasnem co do zakresu, ślepem i nieomylnem, jest jasnowidztwem, sztywnem i nie wiedzącem o sobie, jest niepoprawną, nie poszukującą niczego i niezdolną do przystosowań władzą poznawczą.

Życie nie jest czemś jedynie istniejącem — obok niego istnieje materja, ciało, które nie stanowi całości użytych środków, ale raczej całość przezwyciężonych przeszkód. Ma ona jednak i pozytywne funkcje do spełnienia: ona dzieli i określa, a przedewszystkiem wywołuje wysiłek. System nerwo-

wy kanalizuje energję. Spostrzeżenie zmysłowe zwęża zakres świadomości— a nieskończoność to może bezsilność.

Rozdz. V. Pustka koncepcyj i pełnia ducha (ésprit). Kluczem *bergsonizmu* — twierdzi *Jankélévitch* — jest krytyka pojęć nieładu i nicości. Ta krytyka jest wszędzie w dziełach *Bergsona* obecna. Dotyczy ona koncepcyj, wywodzących się już od filozofów greckich, wedle których z nicości, ewentualnie nieokreśloności powstał świat. Idea stwarzania bardziej zaspakaja metafizyczne potrzeby człowieka niż idea transformacji— stąd jej powodzenie, oparte dodatkowo na trudności zrozumienia faktu preegzystencji. Podobne jest źródło idei wzrastania intensywności. Polega ona na interpretowaniu np. wzrastającego bólu, jako bólu, który staje się z „mniejszego" — „większy", zamiast przyjąć, że raczej przybiera on przeróżne postacie w sposób ciągły, czyniąc tem zadość zasadzie jedności w wielości. Zmieszanie spostrzeżenia z wyobrażeniem, dopatrywanie się między niemi różnicy ilościowej zamiast przyznania im zasadniczych różnych jakości — to także jeden z tych „demiurgicznemi" przez *Bergsona* nazwanych przesądów. Mechanistyczne traktowanie psychiki doprowadza do poglądu na zaburzenia nerwowe jako na pewnego rodzaju „deficyty", zubożające świadomość. Świadomość jednak nie może być „większa" ani „mniejsza". Wyzwolenie z przestrzennego ujmowania rzeczywistości prowadzi do zrozumienia, że zmiany zachodzące w psychice indywidualnej są zmianami jakby „ciężaru gatunkowego" naszych emocyj, a nie ich rozmiaru. Zaprzeczenie „intensywności" zaprzecza istnieniu próżni, bo tam, gdzie może być „mniej" lub „więcej", zero byłoby również możliwe i to możliwe jako najmniejsza z liczb. Zero jednak jest heterogeniczne w stosunku do liczb. „Nie" jest nie do pomyślenia, o czem zapominają logicy indeterminiści, wyobrażający sobie zero decyzji. „Ja" nie stoi przecież między stronami walczących ze sobą pobudek, czekając, która odniesie zwycięstwo, by się połączyć z silniejszą. „Ja" jest w najgorętszym wirze walki raz po jednej, raz po drugiej stronie i razem z jedną z nich zwycięża. W pozornym chaosie sprzecznych tendencyj tworzą się konstelacje psychiczne, nadające kierunek świadomości — na ich podstawie świadomość dokonywuje wyboru.

Niepodobna w ramach recenzji zmieścić szczegółowych rozważań nad ujęciem filozofji *Bergsona* przez *Jankélévitcha*. W każdym razie daje ono pełny i dość jasny obraz koncepcyj, które w dziełach *Bergsona* przedstawiają się o wiele bardziej chaotycznie co do układu i zawile co do treści. Książka *Jankélévitcha* godna jest przekładu na język polski, dałaby bowiem zachętę i klucz jeśli nie do zrozumienia, to przynajmniej do poznania filozofji, która, mimo że wiele dzieł *Bergsona* znajdują się w tłumaczeniu polskiem, mało ma u nas badaczy i zwolenników. Przyczyna może tkwi w niej samej. Płynność terminów, uchylanie się od definicyj, zdeprecjonowanie rozumowania w stosunku do zjawisk psychicznych, hasło irracjonalnego poznawania, są szczególnie trudne do przyjęcia na gruncie warszawskiej szkoły filozoficznej, gdzie *Bergson* uważany jest raczej za filozofującego myśliciela, niż za filozofa w ścisłem tego słowa znaczeniu.

Ale psychologja nie czuje się dotąd ściśle zależna od logiki, semantyki, teorji poznania czy metodologji (źle to, czy dobrze, to już inna sprawa — zapewne i źle i dobrze zarazem). Studjujący psychologię mogliby zatem i powinni poznać się bliżej z książką *Jankélévitcha,* a za jej pośrednictwem z filozofją *Bergsona,* w której naczelnemi zagadnieniami pomimo różnych tytułów książek są zawsze Dusza i Ciało.

Halina Powiadowska.

Dr. A. Schücker. *„Zur Psychopathologie der Frauenbewegung"*. („Przyczynek do psychopatologji ruchu kobiecego"). Monographien zur Frauenkunde und Konstitutionsforschung, hrsg. v. Dr. Max Hirsch, Nr. 14. 1931. Leipzig, Kabitzsch.

Książka dr. *Schückera* składa się ze wstępu i z 3 rozdziałów. We wstępie autor m. in. zwraca uwagę na to, że nie jest łatwo ustosunkować się bezstronnie do zagadnienia ruchu kobiecego, oraz stwierdza, że w feministycznych pracach z tej dziedziny uderza obecność ocen, brak jasnych pojęć oraz brak psychologicznego i psychopatologicznego oświetlenia sprawy. Błędów tych pragnie autor w swej pracy uniknąć.

Rozdział pierwszy ma ustalić, co autor rozumie przez „ruch kobiecy". W tym celu autor naprzód rozważa czynniki, które się najczęściej uważa za przyczyny ruchu kobiecego. Są one następujące: 1) Stosunki gospodarcze i społeczne. Ciężkie warunki materjalne zmuszają kobietę do zarobkowania; kobiety domagają się równouprawnienia, aby móc zabezpieczyć sobie byt. — Nie jest to, zdaniem autora, istotny czynnik emancypacji, bo znane są w historji okresy wielkiej nędzy, którym nie towarzyszą ruchy kobiece (średniowiecze); prócz tego większość emancypantek, i to najbardziej wojowniczych, pochodzi nie z proletarjatu, lecz ze sfer zamożnych. 2) Nadmiar kobiet. Podają, że duży procent kobiet nie może wyjść zamąż; kobiety niezamężne muszą same się utrzymywać i to się przyczynia do powstania ruchu kobiecego. — Autor i ten czynnik uważa za nieistotny, gdyż statystyki wskazują, że w średniowieczu nadmiar kobiet wynosił 20% (obecnie 7.5%), a ruchu kobiecego nie było wtedy, podczas gdy przed wojną był w Europie nawet nadmiar mężczyzn. Ameryka Północna, gdzie jest raczej brak kobiet, przoduje w ruchu kobiecym. Pozatem wiele emancypantek rekrutuje się z pośród kobiet zamężnych. 3) Jako czynnik, który wywołał emancypację, podają też to, że kobieta znajdowała się dotąd w ucisku ze strony mężczyzn, a teraz dąży do wyzwolenia. — I to twierdzenie nie wydaje się autorowi słuszne, niestety jednak nie uzasadnia teraz swego stanowiska, jak to czynił w poprzednich punktach. Stwierdza tylko, że jeśli istniał ucisk kobiet, to świadczy to o przewadze mężczyzn nad kobietami, ale, zdaniem autora, nie o przewadze fizycznej. Autor nie wierzy też, że ruch kobiecy powstał w związku z postępem kultury, w związku z tem, że wartości duchowe wzięły górę nad siłą mięśni (str. 8). Odmawia kobietom większych wartości intelektualnych. Przytacza, coprawda, *Maxa Hirscha*, według którego umysł męski może się łączyć z najdoskonalszą kobiecością, ale zaznacza, że sam uważa to za niemożliwe. Poznajemy więc pewne założenia, z jakiemi autor do swej pracy przystępuje. 4) Wreszcie jako czwartą, często wysuwaną, przyczynę emancypacji wymienia autor feminizm, przyczem feminizm, jak referuje autor na str. 9 i 10, można pojmować dwojako: a) jako patologiczne zjawiska seksualne: homoseksualizm, transwestycyzm, metatropizm i in.; czynnik ten, o ile jest samorzutny, niewywołany przez wpływy zewnętrzne, nie może wchodzić w rachubę, gdyż nie widać wzrostu tych zjawisk w okresach ruchów kobiecych; b) jako nadmierne przecenianie kobiety ze strony mężczyzn, dochodzące do kultu, i charakterystyczne dla północnej rasy europejskiej; — nie jest jednak i to, zdaniem autora, czynnik istotny, gdyż cechy rasowe są stałe, a emancypacja jest zjawiskiem niestałem.

Wymienione 4 czynniki mogą sprzyjać rozwojowi emancypacji, ale nie mogły jej wywołać.

Następnie autor w bardzo niejasny sposób i w bardzo krótkich słowach rozprawia się z tak ważnem zagadnieniem, jak charakterystyka psychiki kobiecej. Charakterystyczne dla kobiet ma być usposobienie hipomanjakalne; ilustruje to autor tylko przykładem jednej swojej znajomej, która po doskonale i z uczuciem odegranej sonacie poszła do kawiarni

i zjadła 3 porcje kremu, a po wyjściu z teatru, gdzie wzruszyła ją bardzo sztuka Hamsuna, bawiła się naśladowaniem głosu ulicznego sprzedawcy gazet. Chociaż *Hirsch* stwierdza u kobiet raczej asteniczną budowę ciała, to jednak autor zapewnia, że jest wiele cennych danych, przemawiających za eurysomatyczną budową kobiet. Jakie to są dane, nie podaje. Charakterystyczne dla psychiki kobiety — i to tak dalece, że uważa je autor za trzeciorzędne cechy płciowe — są następujące rysy: „Daseinsgefühl" („poczucie bytu") i „Aktivitätsbewusstsein" („świadomość aktywności") (str. 13). Pomimo ważności tych pojęć, autor nie określa ich bliżej. Silne poczucie bytu (Daseinsgefühl) skłania do realizmu, tak charakterystycznego dla cyklotymików, a nie znosi abstrakcyjnego myślenia. Stąd wniosek: kobiety nie mogą być genjalne, bo nie mają skłonności do abstrakcyjnego myślenia. Silne poczucie aktywności (t. j. odczuwanie wszelkich przeżyć jako swoich własnych, str. 14) pociąga za sobą subjektywizm. Jeżeli u jakiejś kobiety brak tych cech psychicznych, to, zdaniem autora, niewątpliwie brak u niej i innych cech płciowych i zachodzi wypadek jakiejś formy pośredniej między mężczyzną a kobietą.

Niehamowany subjektywizm łatwo przechodzi w egoizm, a egoizm oznacza żądzę władzy, panowania (Herrschsucht). Ruch kobiecy to, zdaniem autora, wybuch tendencyj do rządzenia. Autor nie wierzy, aby nagle u miljonów kobiet pojawiły się duchowe popędy, które skłoniły je do walki o samodzielność (str. 18), ale, jak widać, wydaje mu się zupełnie możliwe nagłe powstanie żądzy władzy u miljonów kobiet. Ruch kobiecy, czytamy na str. 19, to usamodzielnienie się egoistyczno - władczych tendencyj, walka przeciw obowiązkom, w pierwszym rzędzie przeciw małżeństwu i macierzyństwu; powstaje ten ruch na tle indywidualizmu, domagającego się wolności dla jednostki, a wspiera go kobiecy subjektywizm. Przodownikami tego ruchu są osobniki mieszane pod względem płciowym, pośrednie formy między mężczyzną a kobietą.

W rozdziale drugim autor pragnie uzasadnić swoją teorję przykładami z historji, charakteryzując wybitniejsze kobiety, które odegrały pewną rolę w dziejach ruchu kobiecego. Między kobietami, z któremi już od starożytności wiążą się zagadnienia emancypacji, wyróżnia autor 2 typy: 1) Kobieta uczona; nazywa ją autor męską. Należą tu: uczona zakonnica średniowieczna, kobieta renesansowa „mądra jak mężczyzna", doktorki z 17 i 18 wieku. 2) Drugi typ to kobieta „interesująca", która przez swą osobistość dąży do zdobycia władzy. Nazywa ją autor poprostu kobietą władczą. Należą tu: grecka hetera, renesansowa Lukrecja, dama salonów i „nowa kobieta" romantyzmu (str. 34). Ten typ szczególnie ważną rolę miał odegrać w dziejach emancypacji kobiet.

Z tego, że kobietę uczoną nazywa autor męską, widać, że zamiłowanie do nauki uważa za wyłącznie mężczyźnie przysługującą cechę i to tak dla mężczyzny charakterystyczną, że ze względu na posiadanie tej cechy wyróżnia typ kobiety męskiej. Stanowisko to wydaje się nieuzasadnione, zwłaszcza obecnie, gdy kobiety coraz częściej poświęcają się pracy naukowej, nie tracąc przytem swej „kobiecości".

Typ kobiety władczej wywołuje znacznie poważniejsze zastrzeżenia. Z przykładów przytoczonych przez autora trudno utworzyć sobie jednolity obraz tego typu. Jako żądzę władzy zakwalifikował autor, oprócz tego, co się potocznie tem mianem nazywa, jeszcze szereg innych dyspozycyj, jak: dążenie do samodzielności, skłonności do pracy społecznej lub politycznej, zamiłowanie do pracy zawodowej i t. p. Te, tak różne cechy, które mogłyby być zasadą do podziału na różne typy, dla autora, jeżeli przysługują one kobietom, są właśnie powodem do utworzenia jednego typu: kobiety żądnej władzy. W ten sposób w jednej rubryce znalazły się kobiety takie, jak hetery, gadatliwe damy salonów, panie, których życie upływało na

awanturach miłosnych, oraz kobiety walczące o prawo do pracy i poświęcające się pracy społecznej i politycznej, jak np. posłanka sowiecka w Norwegji, p. *Kollontay*, której zasługi na tem polu autor sam wymienia na str. 46.

Przy takiem pojmowaniu kobiety władczej oczywiście wszystkie głosicielki emancypacji kobiet, które wymienia autor przy omawianiu poszczególnych okresów historycznych, znalazły się w tej grupie. Możnaby się nawet dziwić, dlaczego autor z pośród kobiet emancypowanych wyróżnił kobiety pracujące naukowo i utworzył z nich odrębny typ kobiety męskiej. Tembardziej, że podział emancypantek na męskie i żądne władzy budzi daleko idące zastrzeżenia natury logicznej, bo i sam autor żądzę władzy uważa za cechę niekobiecą.

Oba typy właśnie ze względu na te ich niekobiece własności autor bez wahania nazywa psychopatycznemi. Trudno się z tem stanowiskiem zgodzić. Szkoda, że autor nie mówi nic o tem, jak ma wyglądać kobieta „normalna". Określenie, ze starożytności zaczerpnięte, że najlepszą kobietą jest ta, o której się nie mówi (str. 22), jest niestety niewystarczające.

W rozdziale trzecim autor chce na przykładach rozważyć, czy i między współczesnemi kobietami występują te 2 typy. Oczywiście, jak się tego zgóry trzeba było spodziewać, współczesne zwolenniczki emancypacji żądają większych praw, dopuszczenia do zawodów, uprawianych dotąd tylko przez mężczyzn i t. d., a więc są to kobiety męskie i żądne władzy. Zasadniczym jednak celem rozdziału trzeciego jest ustalenie związku między psychiką tych kobiet a ich budową ciała. I tu autor, nie popierając tego żadnym konkretnym przykładem, wyznacza kobietom męskim atletyczną budowę ciała. Twierdzi, że pozwalają na to cielesne i duchowe analogje (str. 42). I jako dalszą konsekwencję tego rozumowania, uznaje autor atletyczną kobietę za formę mieszaną pod względem płciowym. Rozumowanie to stanowczo nie czyni zadość wymaganiom logiki. Gdy kobieta męska otrzymała budowę ciała pośrednią między kobietą a mężczyzną, kobiecie żądnej władzy przypisał autor budowę ciała pośrednią między kobietą a dzieckiem: jest to kobieta o budowie infantylnej. Znów ani jednego przykładu konkretnej kobiety żądnej władzy o infantylnej budowie ciała! Autor do tego stopnia nie czuje pomieszania pojęć, że odtąd mówi już tylko o kobiecie męskiej oraz infantylnej. Przytaczając urywki z autobiografij kobiet emancypowanych, nie widzi, że niema w nich żadnych wskazówek co do budowy ciała tych kobiet, jak to jest np. z p. *Kollontay*, która ma być przykładem kobiet infantylnych; od siebie autor też nic o budowie fizycznej p. *Kollontay* nie mówi. U obu typów kobiet autor szczególnie podkreśla negatywny stosunek do macierzyństwa.

W rezultacie autor stwierdza, że: podstawy emancypacji są psychopatyczne, gdyż wywołały ją 2 typy psychopatycznych kobiet; są też patologiczne, gdyż zawierają ideje patologiczne, jak lekceważenie macierzyństwa i zaprzeczanie psychicznych różnic płciowych, oraz działają sugestywnie na normalne kobiety. Ruchy kobiece przejawiają się szczególnie w okresach upadku kultury, bo wtedy bierze górę indywidualizm i subjektywizm. Ruch kobiecy nie jest ruchem kulturalnym, bo kobiety nie są twórcze i muszą czuć się obco w zawodach, stworzonych przez mężczyzn. Ruch kobiecy ma służyć ku pożytkowi tylko kobiecie męskiej i infantylnej; jest to ruch dążący do zdobycia potęgi, podyktowany przez egoizm płciowy; kulturalnie i społecznie jest szkodliwy.

Oprócz już podniesionych nasuwa się jeszcze cały szereg zarzutów. Czem autor tłumaczy to, że ruch kobiecy ostatnio przyjął tak wielkie rozmiary, skoro odrzuca wpływ warunków materjalnych oraz postępu kultury, a nie twierdzi, że w ostatnich latach wzrosła ilość mieszanych form płciowych? Na str. 34 zjawia się, jak deus ex machina wyjaśnienie: w wieku

19 i 20 ruch kobiecy napotkał niespodziewany sprzyjający czynnik w wielkiej gotowości mas. Więcej ani słowa o tem. A przecież gotowość mas do różnych ruchów stwierdzić można w najróżniejszych okresach historji.

Wiele się mówi o psychopatycznych skłonnościach ludzi wybitnych m. in. przywódców ruchów społecznych (patrz np. *Kretschmer* „Geniale Menschen"). Można się zgóry spodziewać, że przywódczynie emancypacji mają jakieś cechy psychopatyczne (choć chyba nie takie, w jakie je autor wyposażył, bo te, o których autor mówi, budzą poważne zastrzeżenia). Ale to jeszcze bynajmniej nie świadczy o psychopatycznem podłożu samego ruchu.

Zdaje się też, że autor niesłusznie uważa pogardę dla macierzyństwa i gospodarstwa domowego za istotną dla emancypacji. Że bywały i okresy takiej pogardy, nie można się dziwić, jeżeli zważyć, że rolę kobiety ograniczano nieraz do roli matki i gospodyni; łatwo mogła wystąpić reakcja, nawet bardzo przesadna. Ale i sam autor przytacza okresy, kiedy emancypacja przeceniała znaczenie i zasługi kobiety jako matki.

Nie można twierdzić, że emancypacja dlatego jest ruchem patologicznym, bo szerzy się przez sugestję. Niema chyba w dziejach ludzkości ruchu, któryby nie zawdzięczał swego rozpowszechnienia właśnie sugestji.

Trudno zgodzić się z tem, że ruch kobiecy wzmaga się w okresach upadku kultury. Wiek 19 i 20 (przynajmniej do wybuchu wojny) nie są okresem upadku kultury. A sam autor stwierdza, że w średniowieczu nie było ruchu kobiecego, choć był upadek kultury i były uczone zakonnice oraz żądne władzy kobiety.

Przedwczesny wydaje się wniosek, że kobiety nie są twórcze. Ale rozważanie tego zagadnienia przekracza ramy niniejszej recenzji. Dziwnie brzmi w r. 1931 twierdzenie, że kobiety muszą się czuć obco w zawodach, stworzonych przez mężczyzn, teraz, gdy kobiety w tylu już zawodach pracują z powodzeniem jako nauczycielki, urzędniczki, lekarki i t. d. i t. d., a przecież wszystkie te zawody zostały stworzone przez mężczyzn.

Autor bardzo ostro wytyka emancypacji, że jest to ruch dążący do zdobycia potęgi (Machtbewegung). A przecież dążenie do zwiększenia swojej władzy jest to zrozumiałe, instynktowne zachowanie się człowieka, bo nic tak, jak posiadanie władzy, nie zwiększa poczucia własnej mocy, własnej wartości. To samo dążenie do zwiększenia swej władzy jest motorem wielu ruchów społecznych, narodowych i in.

Czy autor spełnił zadanie, jakie sobie we wstępie postawił? Książka nie robi wrażenia pisanej bezstronnie. Zwracając uwagę na wrogi stosunek wschodu do kobiet, autor mówi, że wschód „realniej" patrzy na kobiety, niż rasy północne (str. 20 i 23). Wiele innych jeszcze zwrotów w książce nasuwa mniemanie, że autor z rozgoryczeniem patrzy na dążenia kobiet do samodzielności. Nie uniknął też ocen w swej pracy, przeciwnie: wciąż napotykamy twierdzenia, że coś jest szkodliwe, złe, obniża kulturę i t. p. O braku jasnych pojęć było już dosyć mowy, a psychologiczne i psychopatologiczne oświetlenie sprawy jest, jak staraliśmy się wskazać, niewłaściwe.

Dr. E. Markinówna.

Prof. Józef Fanciulli. *Czar dziecięctwa.* Autoryzowany przekład z włoskiego dokonany przez Elestę. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1931, str. 165.

Fanciulliego cechuje specjalny stosunek do dziecka, który nadał piętno całej jego książce. Patrzy on w oczy dziecięce i tam odkrywa światy, obce ludziom dorosłym, a posiadające swoiste piękno. Otóż w tym opisie oczu dziecięcych streszcza się cały stosunek *Fanciulliego* do dziecka. Chce on widzieć piękno, a nie brzydotę — idealizuje. Niewątpliwie taki punkt widzenia ma swoje dodatnie strony, ale nikt nie zaprzeczy, że tego rodzaju

nastawienie utrudnia badaczowi naukowemu objektywność, która jest koniecznym warunkiem pracy naukowej. A ten właśnie grzech subjektywnego ujmowania zagadnień popełnia czasem *Fanciulli*.

Punktem wyjścia *Fanciulliego* jest czar dziecięctwa. Na czemże on, zdaniem autora, polega? Wydaje nam się, że to wdzięk dziecka go powoduje, ale tak nie jest. Dziecko czaruje swemi duchowemi właściwościami, swoją dążnością do indywidualnego stworzenia form życia, w których tkwić będzie jako człowiek dorosły. A tą dążnością kieruje nieuświadomiona, dynamiczna „w o l a s t a w a n i a s i ę", wola twórcy, czy wynalazcy. Dwa czynniki są pomocne dziecku przy jego twórczem działaniu: naśladownictwo i zabawa. Szczegółowszemu omówieniu psychologji zabawy poświęcił *Fanciulli* część swojego studjum.

Termin „zabawa" pojmuje autor bardzo szeroko, gdyż podciąga pod niego każdą czynność, która jest celem sama w sobie. Obejmuje więc nim także takie czynności jak: marzenia młodzieńcze, rozmowy starców i t. d. Według *Fanciulliego* każdy człowiek posiada dwie osobowości: jedna jest to osobowość s t a ł a, przystosowana do życia realnego, druga to osobowość w t ó r n a, która jest nastawiona raczej na przeżywanie sytuacyj fikcyjnych, wymyślonych. Przytem sposób przeżywania osobowości wtórnej jest nieco inny niż osobowości stałej: przeżywa ona bardziej ogólnikowo, a mniej intensywnie. Ta właśnie osobowość wtórna bierze główny udział w zabawie. Im zabawa jest żywsza, bardziej pochłaniająca człowieka bawiącego się, na tem dalszy plan odsuwa się osobowość stała, pozostawiając miejsce osobowości wtórnej.

Fanciulli przeprowadza daleko idącą analogję pomiędzy zabawą a marzeniem sennem. Tak samo we śnie jak i w zabawie występuje osobowość wtórna, której twórczość polega na przekształcaniu wspomnień i przeżyć aktualnych. Równoległość da się zauważyć także w sferze wzruszeniowej. Niemniej między zabawą a marzeniem sennem zachodzą także duże różnice, kontakt z życiem realnem jest w zabawie znacznie silniejszy niż we śnie.

Zabawa, zdaniem *Fanciulliego,* ma poważne znaczenie wychowawcze. Uczy ona człowieka wolności t. zn. uczy go ona opanowywać swoje namiętności, kierować swoją wolą.

Tak wygląda teorja zabawy *Fanciulliego,* rezultat samodzielnych rozważań po zanalizowaniu i krytyce innych teoryj zabawy (teorji rekreacji, nadmiaru energji, naśladownictwa, atawizmu, biologicznej i t. p.).

Mniej ciekawie przedstawia się drugie zagadnienie, omówione przez *Fanciulliego.* Dotyczy ono życia uczuciowego dzieci. Autor ogranicza się tutaj do podania dość ogólnikowej charakterystyki życia uczuciowego dziecka wogóle, a następnie do także dość ogólnikowych, a często zbyt prędko uogólniających charakterystyk poszczególnych wzruszeń i uczuć wyższych dziecka. Głębszych przyczyn swoistości przeżywania dziecięcego *Fanciulli* nie podaje, gdyż uważa, że przeżywanie uczuciowe dzieci — jak zresztą całe ich życie — jest robieniem wynalazków, a wynalazku zgłębić bliżej nie potrafimy.

Referując treść „Czaru dziecięctwa", pragnę jeszcze wspomnieć o jednym rozdziale, który dostał się do książki jakgdyby przypadkiem, gdyż tylko zupełnie luźno związany jest z całością, a który specjalnie wyróżnia się ze wszystkich innych rozdziałów. Jest to rozdział o wyobraźni dziecka, poświęcony monograficznemu potraktowaniu twórczości literackiej cztero i pół-letniego chłopca. W rozdziale tym stopił się w *Fanciullim* uczony i artysta, wykazując subtelną obserwację dziecka i wnikliwą analizę jego twórczości. Szkoda wielka, że powyższemu zagadnieniu, w ten sposób potraktowanemu, poświęcił autor tylko jeden rozdział.

Książka *Fanciulliego* nie ogranicza się jedynie do wniosków natury psychologicznej, czytelnik znajdzie w niej także dość dużo wskazań pe-

dagogicznych. Książka pisana jest dość łatwo, dostępna także czytelnikowi, mniej obeznanemu z psychologją. Razi w niej pewna ogólnikowość, nieco zbyt mała ilość konkretnych dokumentów, na którychby autor oparł swoje rozważania [1].

Adela Poznańska.

Kilka uwag w związku z recenzją p. prof. Baleya o mojej książce: *„Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej".* [2].

Chociaż sama nieraz robiłam sprawozdania z różnych prac, teraz dopiero, czytając recenzję swojej książki, uświadomiłam sobie, jak wielce delikatną rzeczą jest zdanie sprawy innym z cudzej pracy, jak nastawienia nasze w pewnym kierunku predysponują nas do przeoczania lub niedoceniania pewnych istotnych rzeczy w pracy, przeceniania zaś innych, lub nawet inspirowania pracy tego, czego w niej niema.

Chociaż więc bardzo wdzięczną jestem p. prof. *Baleyowi,* że zechciał napisać recenzję mojej książki, muszę w niej kilka rzeczy wyjaśnić.

Po pierwsze — p. prof. *Baley* podaje w wątpliwość całe przedsięwzięcie różnicowania klas I-ych i otrzymane rezultaty pracy, twierdząc, że mała liczba repetentów w tych klasach mogła być tem spowodowana, że oceny nauczycieli były różne dla każdej grupy, zależnie od stopnia jej uzdolnień, że należało więc skontrolować wyniki nauczania przy pomocy odpowiednich testów szkolnych. P. prof. *Baley* czytając książkę, przeoczył, że na str. 189 — 191 podane jest sprawozdanie z przeprowadzonych w końcu roku szkolnego badań czytania, pisania i rachunków w większości szkół, w których klasy I-e były różnicowane. Zaś na końcu książki załącznik Nr. 17 str. 230 — 233 zestawia między innemi wyniki tych badań w rubryce pod tyt. „Wyniki badań wiadomości szkolnych".

Przeprowadzone badania nie miały jednak na celu skontrolowania, czy ustalony przez nauczycielstwo procent repetentów był zgodny z rzeczywistością, co proponuje p. prof. *Baley,* bo to jest niewykonalne i bezcelowe. Niewykonalne, bo nie mamy dotąd norm, któreby ustalały, które dzieci mogą przejść do następnej klasy, a które nie. Bezcelowe, bo chcąc porównać procent repetentów klas różnicowanych z procentem repetentów, otrzymanym dotąd w klasach I-ych, trzeba było oprzeć się na tej samej podstawie, która była dotąd stosowana, to jest na ocenie nauczycieli. Stosując inną podstawę, nie moglibyśmy porównywać. Z tych względów ustalony przez nauczycieli klas różnicowanych procent repetentów (7,5%)

---

[1] Ciekawe, że jeden z zarzutów autora, skierowanych przeciwko *Groosowi,* dotyczy właśnie zbyt małej ilości obserwacyj.

[2] Pani *Kaczyńska* nadesłała do Polskiego Archiwum Psychologji uwagi w związku z moją recenzją jej książki, umieszczoną w poprzednim zeszycie. W tej replice, pisanej w tonie ostrym, pani *Kaczyńska* zarzuca mi, że niedość uważnie czytałem jej pracę i podnosi pozatem cały szereg objekcyj innego rodzaju. Fakt, iż w tym wypadku recenzent książki pani *Kaczyńskiej* jest członkiem Komitetu Redakcyjnego, motywuje konieczność przytoczenia tych wszystkich zarzutów in extenso, bez względu na sposób, w jaki są formułowane. Skoro jednak pani *Kaczyńska* podejrzewa mnie, iż moja recenzja, dla jej książki naprawdę przychylna, inspirowana była jakiemś nieżyczliwem dla jej osoby „nastawieniem", wszelka moja dyskusja na temat jej repliki chybiałaby celu. Nie chciałbym zresztą polemizować w tym tonie, w którym pisze swoje uwagi pani *Kaczyńska.* Niech zatem o n a ma „ostatnie słowo", dając możność czytelnikowi zorjentowania się co do tych wszystkich punktów, w których recenzja moja jest dla niej niesprawiedliwa.

Stefan Baley.

nie jest ani mniej, ani więcej wiarygodny, niż ustalany dotąd procent repetentów (22%) przez nauczycieli innych szkół, lub przez tych samych nauczycieli w latach poprzednich. Natomiast zastosowanie badań wiadomości szkolnych miało na celu danie nauczycielstwu wspólnego miernika dla oceny dzieci różnych grup, co było konieczne przy grupowaniu dzieci w kl. II-gich i dla porównania wyników pracy klas różnicowanych z wynikami klas zwykłych, ustalonemi przez badania z 1928 r., o czem jest w książce na str. 190, 191.

Po drugie — p. prof. *Baley* rozpatrując test czytania ze zrozumieniem, o którym w książce (str. 65) powiedziane jest „że raczej należałoby zaliczyć go do testów inteligencji, niż do testów wiadomości szkolnych", wyraża się w tonie wielce kategorycznym, że nie należało takiego testu stosować, który bada jednocześnie rozumienie lektury i inteligencję „bo na szczęście literatura psychologiczna posiada już testy, które nie mierząc inteligencji, mierzą rozumienie lektury. Należało tylko poszukać". Otóż argument ów o literaturze psychologicznej, która „na szczęście takie testy posiada", jest dość efektowny, ale niewystarczający. Śmiem twierdzić, że niema takiego testu na czytanie ze zrozumieniem, któryby jednocześnie nie odwoływał się w większym lub mniejszym stopniu do inteligencji, bo rozumienie lektury jest niezaprzeczenie objawem inteligencji. Zaś co do tego szukania, to p. prof. *Baley* znowu przeoczył, że stosowany test był wzięty z jednej z najbardziej znanych wówczas w literaturze psychologicznej i z najbardziej używanych seryj testów wiadomości szkolnych: Stanford Achievement Test *(By Truman L. Kallay, Gilas M. Ruch, Lewis M. Terman,* World Book Company, New York, 1925). Od tego czasu pojawiły się w literaturze psychologicznej nowe i lepsze testy. Pojawiły się i u nas, mianowicie w roku zeszłym w szkołach warszawskich i na prowincji był stosowany nowy, opracowany przeze mnie test na czytanie ze zrozumieniem który jest znacznym postępem w stosunku do testu z 1928 r., niemniej nie wyklucza on całkowicie, jak i żaden z istniejących, wpływu inteligencji.

Po trzecie — p. prof. *Baley* krytykuje przyjęty przeze mnie podział *Claparède'a* (w książce pod tyt. „Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écolliers") na testy inteligencji (tests de l'intelligence globale — albo — tests de developpement) i testy uzdolnień (tests d'aptitude) z wyjaśnieniem na str. 12, że tak zw. testy inteligencji badają globalnie rozwój umysłowy dziecka, zaś testy uzdolnień badają poszczególne właściwości psychiczne. Zgadzam się, że przyjęcie takiego lub innego podziału jest kwestją do dyskusji. Dla moich celów popularnego wyjaśnienia nauczycielstwu, co to jest test i jakie są testy, ów podział uważałam za wystarczający. Natomiast całkowitą słuszność przyznaję p. prof. *Baleyowi* w tem, co pisze o mojem ujęciu psychologji indywidualnej. Chcąc spopularyzować zagadnienie, zbytnio je uprościłam, a przez to zniekształciłam.

Niebardzo jasny jest dla mnie zarzut, odnoszący się do pierwszej pracy, że nie daję czytelnikowi możności dokładnego skontrolowania procesu standaryzacji moich testów, z długiem omówieniem, że „wszelkiego rodzaju testy powinny być należycie wycechowane, zwłaszcza, jeśli na podstawie owych testów będą tworzyły się opinje o wartości szkół i o przydatności zawodowej nauczycieli". Otóż, o ile chodzi o testy inteligencji, to zaznaczyłam wyraźnie na str. 91, że krytyczne opracowanie testów pozostawiam do innej pracy i na skutek tego wstrzymuję się od wyciągania jakichkolwiek wniosków na podstawie wyników badań inteligencji. Testy podaję tylko jako ilustrację przeprowadzonej pracy. Natomiast praca zajmuje się wynikami badań wiadomości szkolnych. Sposób przygotowania i wypróbowania testów wiadomości szkolnych zależnie od celów, jakie sobie stawialiśmy, podany jest na str. 37 — 41. Wyraźnie mówię „zależnie od celów, jakie sobie stawialiśmy" i tu jest konieczne pewne wyjaśnienie.

Badanie testami wiadomości szkolnych nie jest, ściśle mówiąc, badaniem psychologicznem, jest to tylko zastosowanie metody psychologicznej do zagadnień czysto pedagogicznych. Badanie wiadomości szkolnych jest udoskonaloną formą egzaminu szkolnego i posiada swoje tradycje pedagogiczne, które nie zawsze dają się krępować temi wszystkiemi wymaganiami, które stawiamy badaniom psychologicznym, poza ścisłością metody, co jest warunkiem sine qua non wszelkich badań. W danym wypadku zagadnieniem pedagogicznem było sprawdzenie, w jakim stopniu są realizowane przez dzieci wymagania programów i dlatego testy były opracowywane nie według tego, co dzieci istotnie mogą dać w danym wieku, co jest warunkiem przygotowania testu inteligencji, lecz według tego, co one powinny dać według wymagań programów. I o tem jest całkiem wyraźnie w książce na str. 37—41. Obawy p. prof. *Baleya*, żeby badania te nie przyniosły komu szkody, są płonne. Nauczyciele i kierownicy szkół nie odnosiliby się tak życzliwie do badań (przecież wysiłkiem nauczycieli i kosztem szkół są one przeprowadzane), gdyby nie przekonali się, że badania mają jedynie na celu wyświetlanie ważnych dla nich faktów szkolnych dla lepszej organizacji pracy szkolnej, a w przyszłości, gdy testy będą unormowane, będą służyły, jako środek samokontroli, a nie kontroli.

Wreszcie p. prof. *Baley* w zakończeniu swego sprawozdania mówi, że wszystkie jego uwagi krytyczne nie odbierają wartości pracy, którą uważa za cenną, „są one jedynie wyrazem postulatów, którym odpowiadać powinny w przyszłości wszelkie badania psychologiczne na terenie szkoły, by wolne były od cienia wątpliwości i podejrzeń, i mogły, przynosząc praktyczne rezultaty, zadośćczynić tym wszystkim ścisłym wymaganiom, które w odniesieniu do badań musi stawiać nauka".

Oczywista, że nauczka ta skierowana pod adresem autorki, mimo zapewnień Recenzenta, mogłaby odebrać wszelką wartość pracy, gdyby była uzasadniona i wogóle, gdyby była na miejscu. Odmawia ona, ni mniej ni więcej, tylko naukowości pracy. Czy p. prof. *Baley* nie zdawał sobie sprawy, pisząc tę końcową uwagę, że gdyby wszystkie podniesione przez niego zarzuty były najzupełniej słuszne, to jeszcze wieleby im brakowało, ażeby mogły się stać logicznie wystarczającą podstawą do takiego wniosku? Chyba, że p. prof. *Baley* wielu istotnych zarzutów nie sformułował, ale w takim razie również nie powinien robić uwagi, która wisi w próżni. W zakończeniu sama zrobię zarzut p. prof. *Baleyowi*, że nie przeczytał uważnie książki, o której pisał, a jednak pisanie recenzji jest zbyt delikatną rzeczą, żeby można było czemkolwiek ją zbyć.

Marja Grzywak-Kaczyńska.

Kronika

Zagadnienia psychologiczne na II Kongresie Pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Na II Kongresie Pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego, który odbył się w dniach od 4-go do 8-go lipca 1931 r. w Wilnie, zagadnienia psychologiczne zajęły na tyle ważne miejsce, że przeznaczono im, poza referatem plenarnym, osobną komisję. O zainteresowaniu zaś sprawami psychologicznemi wśród nauczycielstwa świadczy fakt, że obok komisji pierwszych czterech lat nauczania komisja psychologiczna cieszyła się największą frekwencją i obrady jej najdłużej się przeciągnęły. W pierwszym dniu Kongresu p. dr. *Marja Lipska-Librachowa* wygłosiła na plenum referat syntetyczny p. t.: „Stan i wyniki nauk psychologicznych w zastosowaniu do potrzeb wychowania i nauczania". Referat przejrzyście i popularnie ujęty dawał słuchaczom obraz odbywającego się obecnie kryzysu w psychologji, przeciwstawiając dawnej psychologji „elementów" nowe ujęcie życia psychicznego. Wykazywał braki dawnej psychologji, która ujmowała psychikę ludzką sztucznie w sposób mechanistyczny, jako zbudowaną z cząstek-elementów i dążyła jedynie do poznania procesów poznawczych i świadomych, pomijając prawie całkowicie dziedzinę uczuć i dążeń, jak również podświadomość. Reakcja, która ujawnia się właśnie przeciwko temu kierunkowi, wyraża się w przerzuceniu się do badania dziedzin dotąd zaniedbanych, jak również w poszukiwaniu nowych metod badań, gdyż panująca dotychczas metoda eksperymentalna, aczkolwiek wielce zasłużona, okazała się niewystarczającą dla nowych badań. Następnie referentka scharakteryzowała trzy najważniejsze kierunki nowej psychologji, a mianowicie: behavioryzm, psychoanalizę i struktualizm oraz wykazała znaczenie nowego ujęcia życia psychicznego dla wychowania i nauczania.

Na komisji były wygłoszone i przedyskutowane trzy referaty w następującej kolejności: „Opieka psychologiczna nad dzieckiem szkolnem" (p. *M. Grzywak-Kaczyńska),* „Opieka psychologiczna nad dzieckiem, sprawiającem trudności w szkole" (p. *N. Hanowa),* „Opieka psychologiczna nad młodzieżą, opuszczającą szkołę powszechną" (p. *J. Krasuska-Bużycka).*

Pierwszy referat uzasadniał konieczność roztoczenia opieki psychologicznej nad dzieckiem szkolnem, tak stanem nauk psychologicznych, które wykryły i wyjaśniły nam wiele właściwości psychiki dziecka wogóle i dostarczyły nam metod badania i poznawania danych dzieci, które nauczamy i wychowujemy, jak również potrzebami współczesnego życia, które wymagają wykorzystania wszelkich uzdolnień ludzkich, a tem samem doprowadzenia każdego do możliwie pełnego rozwoju. Pozatem ciężkie warunki współczesnego życia, utrudniając normalny rozwój duchowy jednostki, wywołują potrzebę świadomego dopomagania temu rozwojowi.

Opieka psychologiczna nad dzieckiem szkolnem powinna się wyrażać w dążeniu: 1. do organizowania pracy i życia szkolnego w ten sposób, ażeby każde dziecko mogło znaleźć w szkole warunki rozwoju, najbardziej odpowiadające jego właściwościom duchowym i fizycznym, 2. do usuwania w miarę możności z życia dziecka konfliktów duchowych (spowodowanych tak życiem szkolnem, jak i domowem) i przeszkód zewnętrznych (nędza, brak opieki i t. p.), które otamowują jego rozwój. Dlatego też opieka psychologiczna na terenie szkoły winna współdziałać z opieką lekarską i społeczną. Opieka psychologiczna nad dzieckiem szkolnem powinna być przeprowadzana przez: 1. uświadomionych psychologicznie nauczycieli, których nic i nigdy nie zwolni od obowiązku odpowiedniego ustosunkowania się do dzieci w swej pracy nad niemi i 2. przez fachowców-psychologów, działających czy to jako psychologowie szkolni bezpośrednio na terenie szkoły, czy też jako psycholo-

gowie-instruktorzy przy władzach szkolnych, czy jako psychologowie-doradcy w poradniach wychowawczych, poradniach zawodowych i t. p., będących w bliskim związku ze szkołami. Dlatego też przygotowanie psychologiczne nauczycieli powinno być tego rodzaju, ażeby mogli sobie zdawać sprawę z najbardziej charakterystycznych właściwości psychicznych dzieci różnego wieku, z faktu wielkich różnic indywidualnych pomiędzy dziećmi, tak pod względem ich uzdolnień umysłowych, jak i pod względem ich właściwości charakteru, z wpływu na rozwój psychiczny dziecka takich czynników, jak jego stan fizyczny, obciążenie dziedziczne, warunki materjalne i moralne jego środowiska domowego, następnie z przyczyn wywołujących konflikty duchowe i zahamowania w rozwoju dziecka. Pozatem uświadomieni psychologicznie nauczyciele powinni znać praktyczne sposoby poznawania danych dzieci, które wychowują i nauczają.

Do zadań psychologów-fachowców należy dostarczanie nauczycielom praktycznych metod poznawania dzieci i gromadzenia o nich potrzebnych informacyj w formie schematów i wskazówek do obserwacji psychologicznej, schematu i wskazówek do wywiadu domowego, kart indywidualnych uczniów, testów inteligencji i wiadomości szkolnych, jak również norm rozwoju umysłowego dla dzieci różnego wieku i norm wiadomości szkolnych dla dzieci każdej klasy i t. p. Pozatem psychologowie-fachowcy badają metodami naukowemi aktualne warunki pracy szkolnej, jak programy szkolne, rozkłady lekcyjne, metody nauczania i dążą do takiego organizowania pracy szkolnej, ażeby uwzględnić właściwości psychiczne dziecka wogóle, jak również różnice indywidualne między dziećmi. Do zadań psychologów-fachowców należy również rozwiązywanie różnych zagadnień szkolnych, jak np. zagadnienia drugoroczności, zagadnienia dojrzałości dziecka do szkoły i t. p.

Drugi referat p. t.: „Opieka psychologiczna nad dzieckiem sprawiającem trudności w szkole" zajmował się zagadnieniem tych wszystkich dzieci, które z jakichkolwiekbądź przyczyn: umysłowych, fizycznych, czy moralnych nie są dostosowane do warunków pracy i życia w szkole normalnej. Szkoła normalna w obecnym stanie jest obliczona na wychowanie masowe. Tymczasem jest wiele dzieci, które wymagają specjalnego traktowania. Są to dzieci upośledzone umysłowo, dzieci chore i kalekie, dzieci z wadami charakteru, dzieci o bujnej indywidualności, a nawet dzieci wybitne, które w zwykłych warunkach szkolnych stają się nierzadko typami ujemnemi. Każde dziecko ma prawo do warunków rozwoju, odpowiadających jego właściwościom psychicznym i fizycznym. Dlatego też tworzy się dla takich dzieci różnego rodzaju szkoły specjalne. Istnieją już w Polsce, tylko w liczbie bardzo niewystarczającej, szkoły specjalne dla upośledzonych umysłowo, niewidomych, głuchoniemych, moralnie zaniedbanych. Natomiast odczuwa się całkowity brak zakładów dla dzieci - kalek, słabo widzących, słabo słyszących i zakładów dla dzieci chorych nerwowo. Dzieci t. zw. trudne do prowadzenia i „nieletni przestępcy" należą obecnie do kompetencji różnych władz (Min. W. R. i O. P., Min. Sprawiedliwości, władze samorządowe, instytucje prywatne i zakonne). Konieczne jest oddanie całokształtu tego zagadnienia Min. W. R. i O. P., którego zadaniem będzie otwarcie punktów obserwacyjnych, gdzie dzieci byłyby trzymane pod obserwacją, a następnie skierowywane do różnego typu zakładów i szkół. Ponieważ znaczna liczba dzieci t. zw. trudnych do prowadzenia pozostaje w szkołach normalnych, przeto konieczne jest wprowadzenie kursu metodyki wychowania dzieci „trudnych" do programu zakładów kształcenia nauczycieli i wszelkiego rodzaju kursów dokształcających. Konieczne jest też tworzenie poradni wychowawczych, gdzie rodzice i nauczyciele mogliby zasięgać porad i wskazówek co do postępowania z dziećmi trudnemi. W szkołach normalnych dzieci takie powinny być otoczone specjalną opieką, polegającą na dokładnem zbadaniu warunków ich życia, na zdobyciu ich zaufania i stałej życzliwej obserwacji.

Trzeci referat p. t.: „Opieka psychologiczna nad młodzieżą opuszczającą szkołę" wysuwał konieczność zorganizowania poradnictwa zawodowego na terenie całego państwa w ten sposób, aby mogło najszerzej odpowiadać potrzebom szkolnictwa powszechnego. Miałoby ono na celu poznanie uzdolnień i dyspozycyj naturalnych młodzieży, opuszczającej szkołę powszechną i skierowywanie jej, czy to do następnej szkoły, odpowiadającej jej uzdolnieniom, czy to do odpowiedniego zawodu. Przeciwdziałałoby się w ten sposób wyborowi niewłaściwego zawodu, który mógłby wpłynąć ujemnie bądź na zdrowie, bądź na psychikę jednostki oraz marnowaniu uzdolnień źle zużytkowanych lub wcale niezużytkowanych.

Dla ułatwienia tego ważnego zadania konieczne jest opracowanie ustawy, dotyczącej poradnictwa zawodowego, a uwzględniającej cele pedagogiczne i społeczne. Następnie włączenie poradnictwa zawodowego do programów zakładów kształcenia nauczycieli i wszelkich kursów dokształcających; oraz włączenie uświadomienia zawodowego do programu VI i VII oddziału szkoły powszechnej przez stosowanie odpowiednich zajęć praktycznych, wycieczek do fabryk i warsztatów, filmów, pokazów i pogadanek.

W związku z tem konieczne jest zorganizowanie opieki społecznej nad młodzieżą wybitnie uzdolnioną, a nie mogącą się kształcić dalej. Konieczne jest tworzenie dla młodocianych biur pośrednictwa pracy, które działałyby na podstawach psychologicznych i społecznych, najlepiej przy urzędach pośrednictwa pracy, pozostających w porozumieniu z czynnikami społecznemi. Ponieważ młodzież, która opuszcza szkołę po przekroczeniu wieku obowiązku szkolnego i nie może się kształcić dalej, pozostawiona jest na ulicy, bo nie może również przystąpić do pracy zarobkowej, która ustawowo dozwolona jest dopiero po 15-ym roku życia — konieczne jest stworzenie przez czynniki państwowe i samorządowe jednorocznych kursów szybkiego wyszkalania zawodowego celem: a) praktycznego zapoznania młodzieży z grupą odpowiednich zawodów i ustalanie na tej podstawie porad zawodowych, b) zmniejszenia przez to liczby niewykwalifikowanych pracowników.

Ustosunkowanie się nauczycielstwa na Kongresie do zagadnień psychologicznych było bardzo życzliwe i poważne mimo, że wymagają one nowego obciążenia nauczycielstwa, które w obecnym, ciężkim dla szkolnictwa okresie, jest już nadmiernie obciążone. Wszystkie wnioski, wysunięte przez referentów po wyczerpującej dyskusji zostały jednogłośnie przyjęte.

Marja Grzywak-Kaczyńska.

Międzynarodowe Biuro Wychowania zorganizowało ostatnio Sekcję wymiany dokumentów między Ministerstwami Oświaty. W tych dniach wysłano Ministerstwom Oświaty wszystkich krajów Statut organizacyjny M. W. R . i O. P. w Polsce w języku francuskim, angielskim i hiszpańskim. Statut ten był ogłoszony w „Monitorze Polskim", dnia 9 września b. r. oraz w Dzienniku Urz. Nr. 9.

Równocześnie Międzynarodowe Biuro Wychowania wysłało streszczenie tego Statutu do głównych czasopism pedagogicznych na całym świecie. Dzięki temu komunikatowi Statut nabrał znaczenia międzynarodowego. Zaznaczyć musimy, że Polska zasiada w Radzie Biura jako członek założyciel.

Albin Jakiel,
Członek Sekcji.

NOTATKI BIBLJOGRAFICZNE

Łycz Stefan. *Dzieci i Młodzież — Rodzice Wychowawcy — Nauczyciele — Szkoła w zwierciadle literatury pięknej.* Bibljografja polska (książki dla młodzieży i dorosłych: powieści, nowele, opowiadania, poematy, utwory sceniczne). Poznań, 1931, str. 28.

Hodann Max. *Płeć i miłość w biologicznem i społecznem oświetleniu.* Z upoważnienia autora przełożył Eugenjusz Floda. Warszawa — Lwów, 1931, str. 184.

Kreutz Mieczysław (Dr.). *Rozwój psychiczny młodzieży.* Warszawa, 1931, str. 75.

Lipiński Zygmunt. *Informator dla chłopców kończących szkołę powszechną.* Warszawa, 1931, str. 38. (Wydawnictwa Pracowni Psychotechnicznej przy Sekcji Higjeny Szkolnej. Wyd. IX. Mag. m. st. Warszawy).

Lipiński Zygmunt. *Informator dla dziewcząt kończących szkołę powszechną.* Warszawa, 1930, str. 32.

Machowski Stanisław. *O jutro szkoły polskiej.* Jak rozwiązać zagadnienie budowy szkół powszechnych w dobie wzmożonego przyrostu dzieci. Warszawa, „Nasza Drukarnia", 1930, str. 98.

Nawroczyński Bogdan. *Zasady nauczania.* Lwów — Warszawa, 1930, str. 435.

Okołowicz Bronisław. *Pierwiastek duchowy w świecie roślin.* Odczyt. Warszawa, 1930, str. 29. (Liga Odrodzenia duchowego „Przedświt").

Piotrowski Zygmunt. *Państwo a wychowanie.* Warszawa, K. Rob., 1930, str. 20.

Plus Raoul T. J. *W obliczu życia.* Młodzieży męskiej ku rozwadze. Przełożyła z francuskiego Zofja Morstinowa. Kraków, W. K. J., 1930, str. 328.

Rousseau Jean Jaques. *Wyznania.* T. II. Przełożył i wstępem opatrzył Boy Żeleński. Wyd. nowe, Warszawa (Bibljoteka Boy'a— Arcydzieła Literatury Francuskiej), 1931, str. 219.

Wayński H. (ks.). *Na progu uświadomienia.* Wskazówki dla matek i wychowawców. Poznań — Warszawa, 1930, str. 35.

Węgierski Kazimierz. *Społeczny sens wychowania.* Broszurka napisana dla nauczycielstwa przygotowującego się do egzaminu kwalifikacyjnego. Radom, 1930, str. 24.

Zbiaski Kazimierz (dr.). *Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich.* Warszawa, 1930, str. 46.

KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE DO REDAKCJI.

Le Bureau International d'Éducation en 1930 — 1931. Deuxième réunion du Conseil. Genève, Bureau International d'Éducation, 1931, p. 66.

Dąbrowski Piotr Zygmunt. *Uświadomienie zawodowe naszej młodzieży seminarjalnej. Zamiary i motywy.* Studjum psychologiczno - pedagogiczne na podstawie ankiety z 15 rysunkami w tekście. Kraków, „Pedagogjum", 1937, str. 86.

Gravis A. (Professeur émérite à l'Université de Liége). *Persévérons!* Résultats de l'enquête réalisée par l'Association Médico-Pédago-

gique Liégeoise. Fascieule IV. Liége, Vaillant - Carmanne, S. A. Impr. de l'Académie, 1931, p. 60. (Vers la Réforme de l'Enseignement).

Hessen Sergjusz. *Podstawy pedagogiki.* Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył i bibljografją polską uzupełnił dr. Adam Zieleńczyk. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1931, str. 430.

Ledent René (Docteur). *Quelques idées modernes sur la croissance.* Fascicule VI. Liége, Vaillant - Carmanne, S. A. Imp. de l'Académie, 1931, p. 22. (Vers la Réforme de l'Enseignement).

Maurice B. (Régente à l'École Moyenne Professionnelle de Demoiselles de Liége). *Essai de psychologie expérimentale.* Fascule V. Liége, Vaillant - Carmanne, S. A. Imp. de l'Académie, 1931, p. 55. (Vers la Réforme de l'Enseignement).

Mikulski Antoni J. (Dr.). *Wychowanie duchowe w szkole powszechnej.* Warszawa, Nasza Księgarnia, 1925, str. 23.

Romanowski Leon. *Instruowanie lekcyj.* Kraków, „Pedagogjum", 1931, str. 8.

Sprawozdanie Polskiego Towarzystwa Eugenicznego za czas od 1 kwietnia 1929 r. do 1 kwietnia 1930 r. Warszawa, 1930, str. 45.

Szuman Stefan. *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży.* Lwów, 1931, str. 130. Książnica-Atlas.

Trexler Wilhelm. *Egzamin psychologiczny jako część składowa egzaminu wstępnego do seminarjum nauczycielskiego.* Kraków, „Pedagogjum", 1931, str. 16.

Action et Pensée. Miesięcznik. T. VII, z. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Paryż — Genewa, 1931.

Bulletin de l'Association Médico - Pédagogique Liégeoise. Kwartalnik. T. XXI, z. 16, 17. Liége, 1931.

Bulletin du Bureau International d'Éducation. Kwartalnik. T. V, z. 3, 4. Genewa, 1931.

Bulletin de la Société Lorraine de Psychologie Appliquée. Kwartalnik. T. X, z. 37, 38, 39. Nancy, 1931.

Chowanna. Kwartalnik. T. III, z. 1, 2. Kraków, 1931.

Głos Nauczycielski. Tygodnik. T. XVI (XXVI), z. 6. Warszawa, 1931.

Journal of Genetic Psychology. Kwartalnik. T. XXXIX, z. 3, 4. Worcester, 1931.

Kwartalnik Psychologiczny. Kwartalnik. T. I, z. 1, 2, 3, 4. T. II, z. 1 — 2, 3, 4. Poznań, 1930/31.

Muzeum. Kwartalnik. T. XLVI, z. 1, 2, 3, 4. Lwów, 1931.

Narodna Proswieta. Półtygodnik. T. XIV, z. 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42 — 43. Belgrad, 1931.

La Nouvelle Éducation. Miesięcznik. T. X, z. 100. Paryż, 1931.

Ogniwo. Miesięcznik. T. XI, z. 8. Warszawa, 1931.

Oświata i Wychowanie. Miesięcznik. T. III, z. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Warszawa, 1931.

Pedagogjum. Miesięcznik. T. VII, z. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Kraków, 1931.

Poradnik w sprawach Nauczania i Wychowania oraz Administracji w Szkołach Średnich Ogólnokształcących i w Seminarjach Nauczycielskich. T. I, z. 1. T. II, z. 1 — 2, 2 — 3. T. III, z. 2 (4), 3 (5). Warszawa, 1929, 1930, 1931.

Pour l'Ère Nouvelle. Miesięcznik. T. X, z. 71, 72. Paryż, 1931.

Progressive Education. Miesięcznik. T. VIII, z. 1, 2, 3, 4, 6, 7. Washington, D. C., 1931.

Przegląd Filozoficzny. Kwartalnik. T. XXXIV, z. 2 3. Warszawa, 1931.

Przegląd Pedagogiczny. Tygodnik. T. L (15), z. 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35 — 36. Warszawa, 1931.

Psychologische Forschung. Kwartalnik. T. XV, z. 1 — 2. Frankfurt, 1931/32.

Psychotechnika. Kwartalnik. T. V, z. 3. Warszawa, 1931.

Psychotechnische Zeitschrift. Dwumiesięcznik. T. VI, z. 5. Berlin, 1931.

Roboty Ręczne i Rysunki. Dwumiesięcznik. T. V, z. 4. Warszawa, 1931.

Sprawy Narodowościowe. Dwumiesięcznik. T. V, z. 4 — 5. Warszawa, 1931.

Szkoła. Miesięcznik. T. LXII, z. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Warszawa, 1931.

Szkoła Specjalna. Kwartalnik. T. VII, z. 4. Warszawa, 1930/31.

Ucitelj. Miesięcznik. T. XI, z. 10. T. XII, z. 2, 3. Belgrad, 1931/32.

L'Université Nouvelle. Kwartalnik. T. VI, z. 51. Viroflay, 1931.

Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Kwartalnik. T. VII, z. 1, 2, 3, 4. Münster i Westf., 1931.

Wiedza i Życie. Miesięcznik. T. VI, z. 8 — 9, 10, 11, 12. Warszawa, 1931.

Zagadnienia Przedszkolne. Miesięcznik. T. IV, z. 6, 9 — 10. Warszawa, 1931.

Zrąb. Kwartalnik. T. I, z. 2, 3, 4. T. II, z. 5. Warszawa, 1930/31.

Życie Szkolne. Miesięcznik. T. IX, z. 12. Włocławek, 1931.

KOMUNIKAT TOWARZYSTWA PSYCHOLOGICZNEGO im. JÓZEFY JOTEYKO

Zawiadamiamy niniejszem wszystkich interesujących się działalnością Tow. Psychologicznego im. *Józefy Joetyko,* że Towarzystwo po pewnem zreorganizowaniu się wznowiło swą działalność w końcu roku zeszłego.

Prace Towarzystwa poza referatami, wygłaszanemi na posiedzeniach Towarzystwa, ogniskują się w dwóch Sekcjach: Sekcji Psychologów szkolnych, istniejącej od roku 1927, oraz Sekcji Nauczycieli Psychologji, powstałej w roku bieżącym.

W następnym numerze „Polskiego Archiwum Psychologji", które nadal będzie naszym organem, zamieścimy szczegółowe sprawozdanie z prac Towarzystwa i Sekcyj; obecnie podajemy jedynie tę krótką wzmiankę i komunikujemy jednocześnie, że bliższych informacyj, dotyczących Towarzystwa, udziela sekretarka Tow. — p. *Felicja Felhorska,* Koszykowa 49, m. 8, tel. 8-49-24, w sprawach zaś Sekcyj informacyj udzielają: p. *Zuzanna Stawska* — sekretarka Sekcji Psychologów Szkolnych, — Senatorska 38, tel. 792-74 oraz p. dr. *Jadwiga Szmydt* — sekretarka Sekcji Nauczycieli Psychologji, — Marszałkowska 33, m. 9, tel. 8-78-05.

Zarząd Tow. Psychologicznego.

Vol. IV. VARSOVIE, *Octobre — Décembre* 1931. № 4.

Archives polonaises de Psychologie

Revue trimestrielle, consacrée à la Psychologie théorique et appliquée, publiée par l'Association des Instituteurs polonais.

Fondée par le prof. J. JOTEYKO.

Prière d'envoyer les travaux pour l'impression, les échanges et les livres pour l'analyse à la Direction: pl. Trzech Krzyży 8, m. 25, Varsovie. Pour les abonnements s'adresser à l'Administration, 123, rue Marszałkowska, Varsovie.

Résumés des articles

Janina Budkiewicz. — Séries de tests professionnels du Laboratoire Psychotechnique Municipal à Varsovie.

(Chef du laboratoire Prof. Dr. Stefan Baley).

L'auteur s'est posée pour objet la description des trois séries de tests professionnels, élaborées par le Laboratoire Psychotechnique Municipal à Varsovie dans le but d'examiner les aptitudes professionnelles des élèves des écoles professionnelles. La première série sert à examiner les aptitudes de couturière, la seconde — de lingère, la troisième — de brodeuse. La description des tests est precedée par les psychographies des trois professions précitées. Dans ces psychographies l'auteur tâche de déterminer le niveau minimum admissible de chaque aptitude.

Les trois séries de tests professionnels ont quelques traits communs qui consistent en un nombre relativement grand: 1) d'épreuves strictement professionnelles, 2) d'épreuves du travail (Arbeitsproben) et 3) d'épreuves appréciées qualitativement. Les trois séries de tests, construites en l'année scolaire 1929/30, ont subi au cours de l'année suivante quelques modifications, suggerées

par les résultats de leur première application. Nous nous bornons ici à énumerer les tests utilisés en l'année scolaire 1930/31.

Intelligence théorique. Série du laboratoire [1]). Couturière, lingère, brodeuse.

Intelligence pratique. Test de Heider. Couturière, lingère, brodeuse.

Tracement d'un triangle. Couturière, lingère, brodeuse.

Planchette de Schulz. Couturière, lingère, brodeuse.

Cube coloré de Link. Couturière.

Sens d'observation. Description d'une image *(Baley)* (cf. fig. 2). Couturière, lingère, brodeuse.

Comparaison de 12 paires de dessins. Couturière, lingère, brodeuse.

Comparaison des dessins de deux robes (test du laboratoire, cf. fig. 3). Couturière, lingère, brodeuse.

Test de deux aspects correspondants d'une robe *(Budkiewicz)* (cf. fig. 4). Couturière.

Visualisation. Cubes de *Yerkes.* Couturière, lingère, brodeuse.

Figures de *Rybakow* (modifiées par M-elle *Felhorska,* fig. 5). Couturière, lingère, brodeuse.

Test du patron d'une robe (test du laboratoire). Lingère, brodeuse.

Coup d'oeil. Trouver la moitié d'une ligne (10 cm.). Couturière, lingère, brodeuse.

Trouver le milieu du cercle. Couturière, lingère, brodeuse.

Concentration de l'attention au travail. Classement de plaques métalliques *(Blumenfeld).* Couturière, lingère, brodeuse.

Continuation d'un dessin *(Rupp)* (fig. 6). Couturière, lingère, brodeuse.

Copie d'un dessin sur papier mm. (fig. 7). Lingère, brodeuse.

Sens artistique. Coloration d'un dessin (fig. 8). Couturière, brodeuse.

Composition d'un dessin incolore. Lingère, brodeuse.

Vitesse des mouvements. Pointillage *(M. Whilley).* Couturière, lingère, brodeuse.

---

[1]) Dans une des écoles Laboratoire a appliqué un autre ensemble de tests dont un — consistant dans un résumé d'un texte — a été apprecié qualitativement.

Enfilage de plaques métalliques *(Roloff)*. Couturière, lingère, brodeuse.

D é c o u p a g e. *(Claparède)*. Couturière, lingère, brodeuse.

Enfilage des aiguilles *(Baley)* (fig. 9). Couturière, lingère, brodeuse.

P r é c i s i o n d e s m o u v e m e n t s. Découpage d'un médaillon. Lingère, brodeuse.

T r a v a i l m a n u e l s y n t h é t i q u e. Test de tressage *(Baley)* (fig. 10). Lingère, brodeuse.

a) tressage d'un ruban (fig. 11),

b) tressage d'un ovale (fig. 12).

Dans sa description des tests l'auteur insiste d'une part sur les tests inventés ou modiefiés par les psychologues du Laboratoire et d'autre part sur les tests qualitatifs. Le test de la description d'une image, inventé par le Prof. *Baley*, chef du Laboratoire s'exécute collectivement. On présente aux filles une image (colorée) et ensuite on leur demande d'écrire les réponses à 10 questions, se rapportant à l'image donnée. L'appréciation quantitative des résultats, faite d'après un schéme, est assez satisfaisante.

Le test de comparaison des dessins de deux robes. On présente au sujet le dessin de la robe *a* (fig. 3), ensuite on le cache et on montre le dessin *b*. Le sujet énumère toutes les différences qu'il perçoit entre les deux robes. L'appréciation quantitative est pareille à celle du test précédent.

Le test de deux aspects correspondants de deux robes, inventé par l'auteur se compose de 6 grands dessins de robes, vus de face et de 20 petits dessins des derrières des robes. Le sujet doit trouver parmi ces 20 dessins les 6 dessins correspondants aux dessins des devants des robes (fig. 4).

Le test du patron de robe consiste à déterminer par écrit tous les points de liaison (toutes les coutures). Ce test n'est pas encore mis bien au point comme on le voit d'après la courbe de percentilles. (Voir la courbe 4). A propos du test de *Rybakow*, bien connu en psychologie appliquée, il faut signaler qu'il fut modifié, enrichi et rangé d'après le degré de difficulté par M-elle *Felhorska* (fig. 5). Le test d'enfilage des aiguilles (fig. 9), inventé par le Prof. *Baley*, se compose de 21 aiguilles fixées irrégulièrement sur une base carré en bois. A chaque septième aiguille est attaché un fil de 22 cm. de longueur. Le sujet doit faire passer le plus vite possible chaque fil par toutes les sept aiguilles.

Le test de tressage (Prof. *Baley*) contient deux tâches, indépendantes l'une de l'autre. La première consiste à tresser un ruban, la seconde — un ovale. Toutes les deux épreuves

s'exécutent à l'aide d'un même appareil (fig. 10). En haut du côté gauche d'une planche en bois (27,7 cm. × 21,5 cm.) une plaque métallique, posée sur deux vis, peut être immobilisée à l'aide de deux écrous. Sous cette plaque on peut donc ainsi fixer un ruban en coton (longueur 3 cm.), auquel sont noués 4 fils. Trois de ces fils plus courts jouent le rôle de chaine, le quatrième plus long — de trame. Au dessous de la plaque une raie marque le long de la planche la largeur du ruban à tresser. Le résultat du travail s'apprécie qualitativement (voir fig. 12 de l'échelle). Le tressage des ovals s'exécute au moyen de 4 fils, noués ensemble et fixés en haut du côté droit de la planche, sous une seconde plaque metallique plus petite, posée sur une vis et immobilisée à l'aide d'un écrou.

Dans la description des tests appartenant aux séries l'auteur s'occupe beaucoup des tests qualitatifs. Le Laboratoire Psychotechnique Municipal à Varsovie utilise en général l'échelle de 7 valeurs qualitatives: très bien, bien, au dessus du moyen, moyen, au dessous du moyen, faible, très faible. L'auteur analyse pour chaque test qualitatif la fréquence (absolue ou rélative) de chaque valeur. D'autre part l'auteur tache aussi de vérifier les appréciations qualitatives au moyen de percentilles qu'elle calcule pour chaque test qualitatif, en admettant le principe d'homogénéité pour les résultats qualifiés d'une même valeur [1].

Dr. Aline Jankowska. — La valeur des tests collectifs de Terman comparés avec les tests individuels de Binet - Simon - Terman. *(Laboratoire Psychologique pour les Écoles de la Municipalité de Vilna).*

L'auteur s'est posée le problème de comparer les résultats des examinations par les tests individuels de Terman avec ceux qu'on obtient par application des tests collectifs du même auteur. Comme il n'existait en polonais qu'une traduction des tests individuels de Terman, l'auteur s'est chargée de traduire ses tests collectifs, après en avoir obtenu l'autorisation.

On a examiné 74 écolières des sept sections de l'école primaire. Il s'est montré que les suites obtenues au moyen des deux tests présentent une concordance considérable (70%). L'auteur en croit avoir obtenu l'autorisation de remplacer les tests individuels

---

[1]) Tous les tableaux qu'on trouve dans ce travail contiennent les résultats numériques qui servent à verifier les échelles qualitatives.

par une examination collective, surtout quand les résultats de celle-ci concordet avec l'opinion de l'école. D'après l'auteur, un contrôlement par les tests individuels n'est nécessaire que s'il y a divergence entre l'opinion de l'école et les résultats de l'examination collective.

Analyse de livres et de périodiques.

Chronique.

Notes bibliographiques.



ZAKŁADY GRAFICZNE
„NASZA DRUKARNIA"
WARSZAWA, SIENNA 15